



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLÍNICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E CULTURA**

**O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DE
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO DIALÓGICO**

RAQUEL ANTUNES SCARTEZINI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia Clínica e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha de Camargo Viana

Co-orientador: Prof. Dr. Carlos Monereo Font

Brasília, DF

2014



**RELATÓRIO DE DEFESA DE TESE
DOUTORADO**

Universidade de Brasília - UnB
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação - DPP
Secretaria de Administração Acadêmica - SAA

1 - Identificação do Aluno

Nome Raquel Antunes Scartezini		Matrícula 09/0161165
Curso Psicologia Clínica e Cultura		
Área de Concentração Psicologia Clínica e Cultura	Código 2887	Departamento PCL

2 - Sessão de Defesa de Tese

Título
"O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO DIALÓGICO"

3 - Comissão Examinadora

Nome	Função	Assinatura
LUIZ AUGUSTO MONNERAT CELES (Doutor)	Membro Interno vinculado ao programa (Presidente) Fundação Universidade de Brasília	
INES MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA (Doutor)	Membro Interno não vinculado ao programa Departamento de Teoria e Fundamentos	
Carlos Monereo Font (Doutor)	Membro Externo Estrangeiro Universidade Autônoma de Barcelona	
Marcia Teresa Portela de Carvalho (Doutor)	Membro Externo vinculado ao programa Universidade Federal do Rio de Janeiro	
Priscila Mello Ribeiro de Lima (Doutor)	Membro Externo não vinculado ao programa Universidade Federal de Goiás	
TEREZINHA DE CAMARGO VIANA (Doutor)	Membro Interno vinculado ao programa (Suplente) Departamento de Psicologia Clínica	

4 - Resultado

A Comissão Examinadora, em 16/05/2014 após exame da Defesa de Tese e arguição do candidato, decidiu:

- Pela aprovação da Tese Pela aprovação da Tese, com revisão de forma, indicando o prazo de até 30 dias para apresentação definitiva do trabalho revisado.
 Pela reprovação da Tese Pela reformulação da Tese, indicando o prazo de _____ para nova versão.

Preencher somente em caso de revisão de forma:

- O aluno apresentou a revisão de forma e a Tese foi aprovada.
 O aluno apresentou a revisão de forma e a Tese foi reprovada.
 O aluno não apresentou a revisão de forma.

Autenticação
Presidente da Comissão Examinadora

16/5/2014
Data Assinatura/Carimbo

Autenticação
Coordenador do Curso

Ciente
Aluno

_____/_____/_____
Data Assinatura/Carimbo

16/5/2014
Data Assinatura/Aluno

Este relatório não é conclusivo e não tem efeitos legais sem a aprovação do Decanato de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade de Brasília.

Aprovação do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Decisão:

- Homologar

_____/_____/_____
Data

Assinatura do Decano

Dedico esta tese

Ao meu pai, **Mário Antunes Scartezini**, que esteve presente durante quase todo o processo de construção deste trabalho, apoiando-me incondicionalmente em todas as minhas decisões na busca do meu projeto de futuro.

Agradecimentos

Escrever uma tese, processo gratificante e doloroso, supõe a existência de apenas um, mas que, sem a participação de tantos outros, provavelmente não se sustentaria. Foram muitos os que me apoiaram e me ajudaram a trilhar este caminho e aos quais desejo agradecer.

À minha irmã Lydia, que na solidão repentina do nosso lar me amparou até cruzar a reta final desta empreitada.

A Eduardo Verano, pela sensibilidade e amparo. Provavelmente, sem isso me faltariam forças para finalizar este processo.

À minha orientadora, Terezinha de Camargo Viana, pelo acolhimento, incentivo e confiança, que me permitiram traçar meus caminhos.

Ao meu co-orientador, Carlos Monereo Font, por receber-me em sua universidade, apresentar-me novas rotas e sustentar este percurso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por me proporcionar a oportunidade de participar do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) na Universitat Autònoma de Barcelona.

Ao Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Brasília e à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal por viabilizar a divulgação dos resultados parciais desta investigação em congressos internacionais.

À equipe IdentitES, que acolheu-me como mais um membro do grupo. Um agradecimento especial a Cláudia Contreras, sempre presente e disponível para trocas, discussões e cafés.

Agradecimentos

Aos professores e alunos participantes desta investigação, por se permitirem arriscar por um caminho desconhecido.

Aos professores da UnB, sempre acolhedores e disponíveis em momentos de dúvidas e dificuldades.

Um agradecimento especial à professora Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, pelo incentivo no início desta caminhada.

Às professoras Dra. Gláucia Ribeiro Starling Diniz e Dra. Sheila Giardini Murta, pela parceria estabelecida nos primórdios desta tese.

À professora Angela Uchoa Branco, pela abertura e disposição em compartilhar seu conhecimento.

Ao professor Dr. Maurício Neubern, pela atenção cuidadosa em momentos de dificuldades.

À revisora, Suzana Oellers, que se tornou uma amiga e admirável incentivadora.

Cada um exerceu um papel essencial para a concretização desta tese.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O presente estudo teve como objetivo descobrir se é possível produzir mudanças na identidade profissional docente a partir do compartilhamento de representações, entre professores e alunos, acerca do que ocorre em sala de aula durante um semestre acadêmico universitário. Compreende-se a identidade profissional docente como unitária e múltipla, contínua e descontínua, individual e social, constituindo-se como processo de negociação permanente entre as distintas posições-do-eu docente nos níveis individual, social e cultural. Os principais indicadores dessa identidade são as representações e as percepções que o professor possui acerca de seus papéis acadêmicos, suas concepções sobre o que significa ensinar, aprender e avaliar sua matéria e os sentimentos relacionados às suas funções. Mudanças na identidade profissional docente dizem respeito a flutuações em algum desses indicadores. A proposta do presente trabalho foi dar continuidade a um estudo piloto, no qual se determinou que a formação de professores a partir de incidentes críticos poderia ser oportuna para analisar as posições-do-eu do docente, refletir sobre elas e avaliar a possibilidade de modificá-las, assim afetando sua identidade profissional. Chama-se de incidente crítico a uma situação carregada de tensão que desafia a configuração vigente do sistema do *self*. Reconhece-se que o processo identitário ocorre no intercâmbio de representações e que o aluno é parceiro essencial para a reflexão. Participaram deste estudo quatro professores universitários e seus alunos. Os dados foram construídos empregando-se meios eletrônicos. Questionários foram elaborados utilizando-se perguntas prioritariamente abertas. Procurou-se responder às seguintes questões: (1) Existe congruência na percepção de alunos e professores a respeito do clima de classe, da relação professor–aluno, do desenvolvimento da disciplina e da percepção de incidentes críticos durante as aulas?; (2) Quais estratégias são utilizadas pelos professores para enfrentar situações que envolvem forte carga emocional?; (3) Como os professores reagem ao conhecer a visão do aluno sobre a sua atuação?; (4) Conhecer a visão dos alunos pode promover reconfigurações em algum indicador da identidade dos professores e mudar sua identidade profissional? Este estudo confirmou os resultados do estudo piloto, que havia indicado que a percepção de incidentes críticos por professores e alunos não coincide. O incidente crítico é percebido por aquele que sofre seus efeitos no plano emocional. Quanto ao clima de classe, a relação professor–aluno e o desenvolvimento da disciplina, observou-se que um sincronismo de percepções pode existir em um grau bastante elevado, a depender de como o professor se relaciona com o seu papel docente. Professores que não estavam atentos ao que se passava em seu entorno enfrentaram forte carga emocional negativa. A metodologia de relatórios compartilhados demonstrou ser uma ferramenta de formação eficaz para: (1) motivar o professor a refletir melhor sobre a sua ação, promovendo mudanças nesta e em suas estratégias de gestão de sala de aula; (2) desestabilizar o sistema do *self* quando o professor não reconhece a alteridade fundamental do processo educativo; (3) reforçar identidades profissionais bem estabilizadas. Para estudos futuros, além de um projeto longitudinal, ainda se requer implementação do método empregado com amostra mais ampla.

Palavras-chave: ensino superior, desenvolvimento profissional docente, identidade profissional docente, *self* dialógico, incidente crítico.

Abstract

THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY: A DIALOGICAL STUDY

The present study aimed to discover whether it is possible to produce changes in teachers' professional identity based on sharing representations, between teachers and students, about what happens in class during a term at university. The teachers' professional identity is herein understood as unitary and multiple, continuous and discontinuous, individual and social, constituting a process of permanent negotiation among the distinct teachers' self-positions at individual, social, and cultural levels. The main indicators of this identity are the representations and perceptions that the teacher possesses about his academic roles, conceptions about the meaning of teaching, learning, and evaluating his own subject, as well as the feelings related to his functions. Changes in teachers' professional identity concern fluctuations in any of these indicators. The proposal of the present work was to continue a pilot study, in which it was determined that teachers' formation based on critical incidents could be appropriate to analyze teachers' self-positions, reflect about them, and evaluate the possibility of changing them, therefore affecting teachers' professional identity. Critical incident is a situation full of tension which defies the current configuration of the self system. It is here recognized that the identity process takes place in the exchange of representations and that the student is an essential partner in reflection. The participants of this study were four university teachers and their students. Data were constructed employing electronic media. Questionnaires were created essentially using open questions. The answers to the following questions were pursued: (1) Is there any congruence between the perception of students and teachers about the atmosphere in class, the teacher–student relationship, the development of the subject, and the perception of critical incidents during class?; (2) What strategies are used by teachers to cope with situations that involve strong emotional burden?; (3) How do teachers react when they know the students' point of view about their teaching?; (4) Could the fact of knowing the students' point of view promote reconfigurations in any of the teachers' indicators of identity and change their professional identity? This study confirmed the results of the pilot study, which had indicated that the perception of critical incidents by teachers and students does not coincide. The critical incident is sensed by the one that suffers its effects emotionally. Regarding the atmosphere in class, the teacher–student relationship, and the development of the subject, it was observed that a synchronism of perceptions may exist at a very high level, depending on how the teacher relates with his role as an educator. Teachers who were not aware of what was happening around them had to cope with strong negative emotions. The method of shared reports proved to be an effective formation tool to: (1) motivate the teacher to better reflect about his action, promoting changes in it and in his managerial strategies in class; (2) destabilize the self system when the teacher does not recognize the fundamental alterity of the educational process; (3) reinforce stabilized professional identities. For further studies, in addition to a cross-sectional project, it is also necessary to implement the method herein employed using a broader sample.

Keywords: higher education, teachers' professional development, teachers' professional identity, dialogical self, critical incident.

Sumário

1 Introdução	1
2 Marco Teórico	9
2.1 A Formação de Professores Universitários: Contextualização do Debate	9
2.2 Identidade Profissional Docente: um Novo Campo de Investigação	16
2.2.1 A investigação sobre a identidade profissional docente	19
2.2.2 Desenvolvimento no campo teórico	50
2.2.2.1 Conceito de identidade profissional docente	51
2.2.2.2 Indicadores da identidade profissional docente	54
2.2.2.3 Tensões no desenvolvimento da identidade profissional docente	58
2.2.2.4 Múltiplas identidades	61
2.3 Self e Identidade: um Enfoque Dialógico	64
2.3.1 A construção histórica do <i>self</i>	69
2.3.2 Sistema de posicionamento e reposicionamento na teoria do <i>self</i> dialógico	74
2.3.3 O <i>self</i> dialógico e o desenvolvimento da identidade profissional docente	79
2.4 A Identidade Profissional do Professor Universitário	82
2.4.1 O desenvolvimento profissional docente: uma proposta de formação	86
2.4.2 Os incidentes críticos: conceito e utilização educativa	88
3 Marco Empírico	90
3.1 Considerações Éticas	91
3.2 Participantes	93
3.3 Instrumentos de Registro e Análise	95
3.4 Procedimentos de Construção de Dados	98
3.5 Procedimentos de Análise de Dados	99

4 Resultados	102
4.1 Estudo de Caso 1: Professor A	104
4.1.1 Representações e percepções do Professor A e de seus alunos	106
4.1.2 Reações recíprocas do Professor A e de seus alunos	112
4.1.3 Percepções recíprocas de mudança do Professor A e de seus alunos	116
4.2 Estudo de Caso 2: Professor B	117
4.2.1 Representações e percepções do Professor B e de seus alunos	119
4.2.2 Reações recíprocas do Professor B e de seus alunos	124
4.2.3 Percepções recíprocas de mudança do Professor B e de seus alunos	127
4.3 Estudo de Caso 3: Professor C	128
4.3.1 Representações e percepções do Professor C e de seus alunos	129
4.3.2 Reações recíprocas do Professor C e de seus alunos	136
4.3.3 Percepções recíprocas de mudança do Professor C e de seus alunos	137
4.4 Estudo de Caso 4: Professor D	139
4.4.1 Representações e percepções do Professor D e de seus alunos	140
4.4.2 Reações recíprocas do Professor D e de seus alunos	145
4.4.3 Percepções recíprocas de mudança do Professor D e de seus alunos	146
5 Discussão	148
5.1 Estudos de Casos	148
5.1.1 Estudo de Caso 1	148
5.1.2 Estudo de Caso 2	151
5.1.3 Estudo de Caso 3	156
5.1.4 Estudo de Caso 4	158
5.2 Incidentes Críticos e Contingências da Aula	161
5.3 Reações ao Inesperado e Mudanças Identitárias	163

6 Conclusões	169
Referências	174
Apêndices	191
Apêndice 1 Aprovação do Comitê de Ética	192
Apêndice 2 Carta convite para professores e alunos	193
Apêndice 3 Termo de consentimento livre e esclarecido	197
Apêndice 4 Questionário acerca de dados socioprofissionais	202
Apêndice 5 Questionário acerca de concepções sobre o(s) papel(éis) do professor universitário	203
Apêndice 6 Inventário acerca de enfoques de ensino	204
Apêndice 7 Diferencial semântico	207
Apêndice 8 Questionário sobre as representações e percepções do professor	209
Apêndice 9 Questionário sobre as representações e percepções do aluno	211
Apêndice 10 Questionário sobre as reações do professor aos comentários dos alunos	213
Apêndice 11 Questionário sobre as reações do aluno aos comentários do professor	214
Apêndice 12 Questionário sobre as percepções de mudança do professor	215
Apêndice 13 Questionário sobre as percepções de mudança do aluno	216
Apêndice 14 Categorias e códigos de análise	217

Lista de Tabelas

Tabela 1.	Caracterização dos professores de psicologia, atuantes em universidades públicas brasileiras, participantes da pesquisa.	94
Tabela 2.	Caracterização dos alunos de graduação em psicologia, de universidades públicas brasileiras, participantes da pesquisa.	95
Tabela 3.	Alunos cujos questionários foram considerados para análise.	102
Tabela 4.	Alunos que responderam aos questionários.	103
Tabela 5.	Tipologia de respostas a um incidente crítico.	164
Tabela 6.	Níveis de mudança identitária em resposta a incidentes críticos.	167

Lista de Figuras

Figura 1.	Países que conduziram investigações sobre a identidade profissional docente no período 2001-2013.	24
Figura 2.	Periódicos que publicaram investigações sobre a identidade profissional docente no período 2001-2013.	25
Figura 3.	Publicações de investigações sobre a identidade profissional docente por ano no período 2001-2013.	25
Figura 4.	Indicadores de sentido da identidade profissional docente.	57

1 Introdução

A formação para a docência no ensino superior tem se constituído em um tema de discussão tanto na comunidade acadêmica quanto entre os formuladores de políticas públicas. Discute-se a necessidade de aumentar a consciência pedagógica e a competência profissional dos professores com vistas a atender as atuais demandas de formação no âmbito universitário. Nesse panorama, são valorizados mais do que conhecimentos didáticos. Considera-se a importância dos aspectos cognitivos, intelectuais, sociais, emocionais e afetivos, todos essenciais e presentes no exercício da docência (Pimenta & Anastasiou, 2010). As ações dos professores, amparadas pelas dimensões subjetiva, cultural e histórica, extrapolam os conhecimentos científicos.

Embora a docência universitária venha despertando o interesse no âmbito acadêmico, a produção nesta área ainda é escassa. Uma das possíveis razões encontra-se no fato de que não há um consenso a respeito do que caracteriza um bom professor universitário, o que, necessariamente, passa pela concepção da docência em si mesma (Monereo, 2013). Dessa forma, uma instituição ou grupo de investigadores pode considerar que o indicador da boa docência seja dependente do tipo de certificação que o professor possui, ao passo que outros considerariam que o indicador da qualidade está nos resultados dos alunos em exames externos, ainda havendo aqueles que poderiam considerar como fator de êxito a empregabilidade dos alunos ao terminar sua formação. Essas e outras interpretações do que seria o resultado de um bom ensino demandam diferentes estratégias de investimento na qualidade da formação oferecida. Assim sendo, cada instituição responde de maneira distinta à demanda daquilo que acredita garantir a qualidade de ensino.

Essa diversidade de interpretações pode ser conferida em recente comparação realizada por Monereo (2013) de duas metanálises sobre investigações na área de formação de professores universitários. A primeira delas, conduzida por Stes, Min-Leliveld, Gijbels e van Petegem (2010), baseou-se em estudos conduzidos a partir de 1981. A segunda, elaborada por Cochran-Smith et al. (2012), envolveu pesquisas realizadas sobre o tema nos Estados Unidos no período de 1998 a 2012. Monereo (2013) unificou e analisou as categorias mais relevantes empregadas em ambas as análises e observou que as investigações sobre a formação de professores universitários levadas a cabo nos períodos demarcados, classificam-se em três grandes grupos com interesses bastante diversificados. Ao primeiro grupo, interessa analisar variáveis do tipo administrativo ou programático e fatores relativos ao docente, tais como competências acadêmicas, enfoques de ensino, concepções epistemológicas, entre outras. Para o segundo grupo, importa o estudo de processos de formação dos professores, processos de interação e/ou organização de equipes de trabalho e comunidades de prática, sem a preocupação de avaliar o impacto dos resultados destes nas aulas universitárias. Por sua vez, o terceiro grupo tende a analisar todo o processo formativo a partir do *background* dos professores (dados sociais, pessoais e profissionais), envolvendo as ideias e concepções sobre a educação e a transferência destas representações na sala de aula.

Monereo (2013) avaliou as principais limitações dessas pesquisas. No caso do primeiro grupo, considerou que faltam informações acerca das mudanças que se produzem como efeito das propostas de formação efetivas, se estas ocorrem, como e porque ocorrem. Por outro lado, os estudos dos segundo e terceiros grupos, em sua maior parte de caráter qualitativo, são dificilmente generalizáveis. Por fim, o autor espanhol defendeu uma alternativa integradora, com o fito de agregar os esforços simultâneos. Para isso, propôs que em tais pesquisas deveriam ser questionadas as transformações que se produzem no

sujeito tanto no campo mental quanto em seus diálogos, por intermédio de seus discursos e ações explícitas e implícitas.

Atualmente, se consente que uma pesquisa pode atuar em tal nível de profundidade se abordar os distintos níveis de representação profissional, quer sejam, sobre as funções que o docente acredita que deve desempenhar, sobre o que compreende acerca da ação de ensinar e aprender e sobre os sentimentos envolvidos no exercício de sua profissão (Monereo & Badia, 2011). De acordo com essa argumentação, assume-se aqui que uma atividade formativa que tenha essa pretensão deve, necessariamente, contemplar a identidade profissional docente.

É com esse entendimento que pesquisadores têm buscado aprofundar o estudo da identidade profissional docente. Trata-se de um processo contínuo e dinâmico de vir a ser professor e envolve entender-se a si mesmo em relação a outras pessoas e contextos. Ao longo de sua história profissional, o docente vai forjando uma representação de si mesmo, uma identidade profissional formada por concepções acerca do seu papel e do que significa ensinar e aprender sua disciplina, atribuindo distintos significados ao *ser professor*.

Considerando a identidade profissional como unitária e múltipla, contínua e descontínua, individual e social, em concordância com as reflexões realizadas ao longo deste trabalho (Akkerman & Meijer, 2011; Hermans & Hermans-Konopka, 2010), a identidade profissional docente é aqui compreendida como um processo de negociação permanente entre as distintas posições-do-eu do professor nos níveis individual, social e cultural.

As diferentes maneiras como os professores equilibram a dimensão pessoal (vida fora da escola), a dimensão profissional (expectativas sociais e políticas do que é ser um bom professor) e a dimensão situacional (o ambiente direto de trabalho do professor)

Introdução

favorecerão a emergência de diferentes identidades profissionais (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007). Concebe-se, então, que a identidade profissional docente do professor universitário é tecida a partir dessas três dimensões e das representações e percepções relacionadas aos seus papéis acadêmicos, concepções de ensino/aprendizagem/avaliação e sentimentos associados ao exercício de suas funções.

Na presente investigação, inserida nesse debate, analisa-se uma proposta de formação que possa contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional de professores universitários. O objetivo geral deste estudo de casos múltiplos foi descobrir se é possível produzir mudanças na identidade profissional docente a partir do compartilhamento de representações, entre professores e alunos, do que ocorre em sala de aula durante um semestre acadêmico universitário em distintas universidades públicas brasileiras.

Este trabalho é fruto de uma investigação conjunta realizada por pesquisadores espanhóis e brasileiros, tendo sido desenvolvido em continuidade a um estudo piloto conduzido por Monereo, Panadero e Scartezini (2012).¹ Naquela pesquisa, os autores demonstraram que o uso de uma ferramenta virtual que possibilita compartilhar as representações de alunos e professores sobre a dinâmica das aulas durante um semestre acadêmico tem grande potencial para gerar mudanças substanciais nas práticas educativas.

Nesta nova etapa, partiu-se do pressuposto que compartilhar tais representações, promovendo melhor compreensão da perspectiva do outro, em especial sobre momentos que envolvem forte carga emocional e põem em crise a identidade do professor (incidentes críticos), pode provocar mudanças na identidade profissional docente. Assim, o objetivo geral deste trabalho desdobrou-se em quatro objetivos específicos:

¹ A autora participou do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) como bolsista da CAPES (Processo nº BEX 5070/11-2) no Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, no período de novembro de 2011 a outubro de 2012, sob co-orientação do Dr. Carlos Monereo Font.

Introdução

(1) Identificar se existe congruência na forma pela qual alunos e professores percebem o clima de classe, a relação professor–aluno e o desenvolvimento da disciplina e incidentes críticos ocorridos durante as aulas.

(2) Identificar as estratégias utilizadas pelos professores para enfrentar situações que envolvem forte carga emocional ocorridas durante suas aulas ou durante o compartilhamento de representações com os alunos.

(3) Avaliar como os professores reagem ao conhecer a visão dos alunos sobre sua atuação em sala de aula.

(4) Avaliar se o fato de conhecer as representações dos alunos pode promover reconfigurações no sistema do *self* dos professores favorecendo o desenvolvimento de suas identidades profissionais.

Para a consecução desta proposta de estudo, considerou-se necessário primeiramente discutir as condições da formação docente no Brasil. Ao se delinear o cenário da formação para o ensino no âmbito universitário, buscou-se expor o contexto socio-político-cultural no qual os professores universitários brasileiros são formados.

A seguir, aborda-se o debate sobre a identidade profissional docente, procurando-se traçar um panorama geral das investigações neste campo desde o surgimento deste conceito no debate acadêmico brasileiro. Com o intuito de identificar como os pesquisadores têm definido esse construto teórico, quais indicadores são relacionados a esse conceito e as tendências observadas nessa área, foi realizada uma revisão sistemática de literatura das publicações sobre o tema no período de 2001 a 2013.

As informações obtidas por intermédio da revisão de literatura permitem perceber que o entendimento ou a percepção que um professor tem do seu trabalho, em constante interação com o contexto, relaciona-se diretamente ao seu senso de autoeficácia,

satisfação, motivação e comprometimento no ensino (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012). A identidade profissional docente ainda é considerada lugar de conflito e funciona como um “mediador psicológico” (Tateo, 2012), um espaço de negociação interna e externa entre as dimensões cognitivas, culturais e emocionais que compõem o intrincado dia a dia dos professores. Por esse motivo, constitui uma unidade de análise e intervenção privilegiada.

Na sequência, apresenta-se o conceito de *self* dialógico com o fito de buscar uma compreensão do que podem ser as múltiplas identidades ou subidentidades apontadas pelos investigadores da identidade profissional docente. Durante o processo de revisão de literatura para este estudo, foi possível observar que inúmeros autores acentuam essa noção sem, no entanto, esclarecer em que consiste. Em sua teoria do *self* dialógico, Hermans e Hermans-Konopka (2010) consideraram o *self* como resultado de um processo social e histórico que transcende a separação indivíduo–sociedade e distinguiram *self* de identidade. Considerando que o *self* é formado por múltiplas posições-do-eu, ou vozes, que se inter-relacionam dialogicamente na paisagem da mente, esses autores diferenciaram três tipos de identidade – pessoal, social e cultural – que compõem diferentes aspectos do mesmo *self* dialógico.

Tem sido do interesse de diversos estudiosos do contexto educacional compreender o que se passa na mente dos professores quando colocados em relação dialógica com seus alunos em sala de aula. Considera-se que, além do diálogo com esses outros reais, o professor estabelece intercâmbios com outros construídos na paisagem da mente. Essa poderia ser considerada uma terceira tradição no estudo da identidade profissional docente, a qual procura integrar tanto a variável pessoal quanto a variável profissional da identidade dos professores. O contexto educacional, com seus distintos atores, é formado por questões

culturais que impactam as autorrepresentações dos professores e, conseqüentemente, suas identidades profissionais.

Com base nessa compreensão, trata-se do desenvolvimento da identidade profissional do professor universitário debatendo-se acerca de dois obstáculos da investigação nesse campo. O primeiro deles diz respeito à escassez de pesquisas sobre o desenvolvimento da identidade profissional docente do professor universitário, ao passo que o segundo refere-se à suposição de linearidade neste processo. Isso leva os pesquisadores a centrar as investigações sobre a identidade profissional apenas no início da docência, em detrimento de acompanhar o desenvolvimento da carreira profissional como um todo.

Ademais, fundamenta-se uma abordagem de formação docente que considera a possibilidade de promover mudanças na identidade profissional de professores universitários a partir de incidentes críticos. Um incidente crítico é uma situação carregada de tensão que desafia a configuração vigente do *self* (Tripp, 1993). Compreende-se que lutas internas ao *self* desafiam sentimentos, valores, crenças e percepções e que vários fatores podem afetar a autopercepção dos professores, entre os quais, outros reais e reconstruídos. A relação com esses outros pode gerar tensões e conflitos e o professor deverá ter capacidade dialógica desenvolvida para poder lidar com eles. Considera-se que os docentes têm ganhos com tensões, conquanto essas promovam diálogos e reflexões. Reconhece-se que o processo identitário ocorre no intercâmbio de representações e que o aluno é parceiro essencial à reflexão.

Em seguida, apresenta-se a abordagem metodológica que orientou o processo investigativo da presente pesquisa. Foram realizados quatro estudos de casos envolvendo professores do curso de psicologia de universidades públicas brasileiras e seus alunos. Os

Introdução

relatórios de cada estudo de caso são apresentados e discutidos separadamente, fazendo-se uma análise aprofundada de cada um deles, buscando-se abordar questões específicas e emergentes e atender aos objetivos desta pesquisa. Por fim, são analisados aspectos comuns presentes no conjunto dos casos.

Na última parte deste estudo são explicitadas as conclusões alcançadas, procurando-se dialogar com as contribuições teóricas e empíricas advindas deste processo investigativo e refletir a respeito das limitações da presente pesquisa. Também são apontados caminhos a serem trilhados no campo de investigação da identidade profissional docente de professores universitários.

2 Marco Teórico

Anteriormente à delimitação teórica que circunscreve esta investigação, apresenta-se uma delimitação do objeto investigado. Para tanto, procura-se demarcar o contexto socio-político-cultural no qual está inserido e é formado o professor universitário. O tema da identidade profissional docente também é abrangido na perspectiva da área da educação, motivo pelo qual se preocupou em situar as linhas gerais do debate neste âmbito. Assim, delinea-se um breve quadro a respeito da investigação sobre a identidade profissional docente neste campo.

Somente então parte-se para uma análise do percurso da investigação sobre a identidade profissional docente em um contexto mais amplo, a partir da análise de pesquisas sobre este tema na última década. Em seguida, recorre-se à teoria do *self* dialógico (Hermans & Hermans-Konopka, 2010) a fim de aprofundar algumas questões deixadas em aberto pelos estudos nessa área.

Tendo percorrido esse caminho, apresenta-se a compreensão de identidade profissional docente assumida neste trabalho, assim como seus indicadores, mais especificamente do professor universitário. Por fim, investiga-se uma proposta de formação que servirá de base para a pesquisa empírica realizada neste estudo.

2.1 A Formação de Professores Universitários: Contextualização do Debate

Nos discursos das atuais reformas educativas do ensino superior, tanto na Europa quanto no Brasil,² reitera-se o entendimento segundo o qual este segmento da educação é um bem público e, portanto, uma responsabilidade pública (Bologna Process, 1999, 2001,

² Em virtude desta investigação ter sido desenvolvida por pesquisadores espanhóis e brasileiros, optou-se pela abordagem da problemática da formação de professores universitários a partir da perspectiva de ambos os países.

2003; Brasil, 2007). A partir de incentivos para a expansão do atendimento e da mobilidade de pessoas, surgiram preocupações e debates sobre a qualidade do ensino oferecido nas universidades. Tanto no âmbito europeu quanto no brasileiro há intensa preocupação com a baixa credibilidade relativa à formação dos profissionais da educação superior.

O Processo de Bolonha expressou essa inquietação no Comunicado de Berlim. No documento referente à reunião de monitoramento de 2003, recomendou-se a avaliação dos programas e das instituições, incluindo avaliação interna, avaliação externa, participação dos estudantes e publicação de seus respectivos resultados (Bologna Process, 2003). Em 2005, foi mantida a discussão sobre as melhores formas de monitorar a qualidade das universidades e, uma vez mais, foi incentivada a introdução sistemática de mecanismos internos de controle de qualidade e sua direta correlação com garantias externas de qualidade (Bologna Process, 2005).

Os impactos do Processo de Bolonha e seu conseqüente alinhamento com as políticas públicas para a educação superior de países não europeus já haviam sido previstos no encontro de Londres (Bologna Process, 2007). No caso brasileiro, é possível identificar as influências desse processo nas políticas públicas para o ensino superior promulgadas tanto no programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) quanto na construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Lima, Azevedo, & Catani, 2008; Paula, 2009; Wielewicki & Oliveira, 2010).

Dessa forma, a tradição das políticas educacionais brasileiras do ensino superior tem privilegiado uma concepção e prática de avaliação que objetivam, primordialmente, regular e controlar em detrimento de promover a formação e a emancipação institucional. Contudo, desde a implantação do SINAES, observou-se uma tentativa de reverter essa

lógica, pois a avaliação passou a ser percebida como uma atividade essencial para o aperfeiçoamento acadêmico.

A partir do enfoque na avaliação participativa, o SINAES integra instrumentos de informação (censo da educação superior e cadastro de cursos e instituições) a instrumentos de avaliação (avaliação institucional interna e externa, avaliação das condições de ensino e Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área – PAIDEIA). A etapa da avaliação institucional interna constitui-se como autoavaliação da instituição, sendo este o primeiro instrumento que compõe o processo global de regulação e avaliação. Entre as suas funções, destaca-se o desígnio de aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores. Em consonância com esse propósito, por intermédio do PAIDEIA, almeja-se conhecer as percepções dos estudantes relativas aos “compromissos e práticas do corpo docente quanto ao planejamento, ao clima psicossocial, ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, aos resultados do trabalho docente, à preparação teórica e prática, à comunicação, à relação com os alunos, ao interesse pela formação integral, etc.” (SINAES, 2009, p. 124). Nessa perspectiva, o PAIDEIA prevê a necessidade de promover políticas de capacitação contínua do corpo docente, as quais incitam práticas de pesquisa e de reflexão individual e coletiva sobre a própria atividade.

A docência universitária é resultado de fatores tanto pessoais quanto circunstanciais. Como fatores pessoais, pode-se considerar a própria formação do docente, sua atitude perante os alunos, a própria disciplina e a instituição. Igualmente essenciais para o êxito dos professores universitários, no exercício de suas funções, são a formação no objeto do seu ensino (formação na área e disciplina a lecionar e formação para a investigação) e a sua preparação para o exercício da função docente, isto é, a sua formação psicossociopedagógica (Cano Gonzáles & Revuelta Guerrero, 1999). Já os fatores

circunstanciais são aqueles provenientes da rotina acadêmica e da realidade social e política.

Entretanto, atualmente, sabe-se que a preparação para a docência é negligenciada na pós-graduação *stricto sensu*, responsável pela formação inicial dos professores universitários. A formação permanente no ensino superior, por seu turno, é prioritariamente relacionada ao domínio de conhecimentos e à capacidade investigativa em cada área de atuação. Poucas dessas iniciativas incidem sobre a formação para a gestão da sala de aula e a atuação com os alunos. Portanto, é natural que os próprios professores se preocupem cada vez mais com suas atividades de pesquisa do que com a qualidade do seu ensino.

Os programas de melhoria e desenvolvimento de pessoal docente do ensino superior desenvolvidos no Brasil são, prioritariamente, sustentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Um dos principais projetos da CAPES neste campo, o Programa de Qualificação Institucional (PQI), promove o apoio à formação de docentes de instituições públicas de ensino superior por meio de missões de estudo e de trabalho. Essas missões visam formar novos docentes ou qualificar aqueles que já se encontram em exercício. Assim sendo, têm como propósitos: estimular a elaboração e a implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa; qualificar docentes, preferencialmente em nível de doutorado, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do país; e apoiar as políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa dos docentes recém-qualificados.

Os programas do CNPq têm como objetivo principal incentivar o desenvolvimento da investigação. Sua principal atuação nessa área é efetivada por meio do programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa, que visa: estimular o desenvolvimento da atividade

de investigação de maneira regular e contínua; contribuir para a geração de conhecimentos e formação de pessoal qualificado, buscando o desenvolvimento científico e tecnológico do país; e possibilitar maior integração entre pesquisa, ensino e formação de recursos humanos (Soares, 2002). Ainda que o termo “ensino” conste do escopo das ações de tais instituições, é reconhecida a ênfase de ambas no desenvolvimento da pesquisa. Por seu turno, programas do Ministério da Educação designadamente voltados à formação de professores do ensino superior, parte deles articulados a essas instituições, concretizam-se por intermédio de concessão e manutenção de bolsas de pós-graduação no país, apoio a eventos, programas pró-equipamentos, manutenção de portais de periódicos, cooperação internacional e bolsas no exterior.

Uma breve retomada histórica permite observar os caminhos pelos quais a capacitação de docentes para o ensino superior se fez presente na formulação de políticas brasileiras para a pós-graduação, desde a sua criação até os anos recentes. As primeiras experiências de estudos pós-graduados no Brasil ocorreram na área das engenharias, no ano de 1945, com a vinda de professores estrangeiros, que aqui chegavam como membros de missões acadêmicas ou buscando fugir da Segunda Guerra Mundial (Brzezinski, 2001; Kuenzer & Moraes, 2005). No entanto, somente em 1965 a pós-graduação brasileira foi reconhecida como um novo nível de ensino por intermédio do Parecer nº 977 do Conselho Federal de Educação (Brasil, 1965), que traçou o seu formato básico (mestrado e doutorado). Em 1970, com o apoio do regime militar, políticas modernizadoras e de financiamento para as instituições de ensino superior promoveram crescimento expressivo da pós-graduação. Em 1976, a CAPES iniciou o sistema de acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação e trabalhou para cumprir o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 1976-1979), que enfatizava a centralidade da pós-graduação na formação docente. A principal meta que o Ministério da Educação tinha, e que constituía

grande desafio, era a formação de pesquisadores, docentes e outros profissionais para atender às demandas do ensino superior, inclusive para a própria pós-graduação (Brzezinski, 2001; Kuenzer & Moraes, 2005).

Essa tendência foi mantida no II PNPG (1982-1985) e marcou a produção científica do período. Por sua vez, o III PNPG (1986-1989), vinculado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República,³ tinha como propósito central formar o quantitativo de pesquisadores necessário ao crescimento científico e tecnológico indispensável para a independência financeira do país. Ainda que com maior ênfase na produção científica e tecnológica, a tradição da pós-graduação fortemente centrada na docência foi mantida.

Durante os anos 90, em virtude de várias restrições, inclusive orçamentárias, o IV PNPG não foi executado. Porém, pautada nas discussões prévias de elaboração desse plano, a CAPES formulou seu novo paradigma de avaliação, implantado no biênio 1996-1997, que valorizava prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa. Essa decisão provocou o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa nos cursos de pós-graduação. Embora o foco no caráter de cientificidade da investigação tenha se constituído como aspecto positivo para o crescimento da pós-graduação no país, a ênfase quantitativista e as exigências relativas à produção geraram o seu contrário: “um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar” (Kuenzer & Moraes, 2005, p. 1348).

Durante a vigência do V PNPG (2005-2010), ocorreu, em parte, um reconhecimento da agência a respeito dos limites da sistemática anterior. Por outro lado, o plano foi vinculado a diretrizes estratégicas relacionadas à diversificação e à flexibilização, assim como às demandas do mercado. Assim sendo, o V PNPG teve como objetivos: (1)

³ Período da história brasileira que sucedeu a ditadura militar, a partir de 1985.

capacitação do corpo docente para as instituições do ensino superior; (2) qualificação dos professores da educação básica; (3) especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; e (4) formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.

Como é possível observar, a ênfase na formação para a docência no ensino superior foi uma tendência na origem da pós-graduação brasileira, foco este que foi perdendo o seu destaque a partir do III PNPG, que passou a privilegiar a pesquisa voltada para a ciência e a tecnologia (Cunha, 2000). Não obstante, foi efetivamente na segunda metade da década de 1990, com a implementação do novo modelo de avaliação da CAPES, que finalmente foi consolidada a concepção da pós-graduação como locus privilegiado da pesquisa e da produção do conhecimento por meio da investigação (Kuenzer & Moraes, 2005). Desde essa época até os dias atuais, ao se declarar como objetivo a capacitação do corpo docente para as instituições de ensino superior, deve-se entender que se trata da titulação por meio de programas de pós-graduação *stricto sensu*, condição básica para aceder à carreira.

Ensinar, contudo, requer dos professores, além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria. A docência possui um arcabouço de saberes peculiares. Refletir sobre tais saberes, tentando reconhecê-los e compreender como afetam a dimensão pedagógica e incidem na estruturação profissional docente é condição *sine qua non* para pensar os programas de formação de professores.

Cientes da necessidade de formação de seu corpo docente, as universidades têm mostrado crescente interesse em adotar iniciativas focadas na formação e incorporação dos novos professores recém-admitidos em seus quadros, assim como em criar oportunidades para os professores veteranos que desejam atualizar-se. No entanto, muitos responsáveis

acadêmicos ainda têm dúvidas a respeito da necessidade e eficácia desse tipo de formação (Monereo, 2013).

No Brasil, no que diz respeito à necessidade de adaptação das universidades às novas demandas educativas, vêm ocorrendo algumas iniciativas pontuais voltadas para o desenvolvimento profissional de professores universitários. “A profissionalização continuada, em âmbito institucional, vem demonstrando o espaço que um projeto coletivo pode ocupar na revisão das práticas pedagógicas, mediante a reflexão sistemática da ação docente” (Pimenta & Anastasiou, 2010, p. 258). Nesse encaminhamento, o processo de se constituir continuamente como professor envolve a compreensão do processo coletivo que inclui o aluno como parceiro essencial à reflexão dos docentes, uma vez que o processo identitário se constrói pelo intercâmbio de representações acerca dos significados da profissão, assim como do significado que cada professor atribui à atividade docente em seu cotidiano.

2.2 Identidade Profissional Docente: um Novo Campo de Investigação

No final da década de 1990 e nos anos 2000, pesquisadores brasileiros envolvidos com o tema da formação de professores começaram a discutir a respeito da identidade profissional docente. Algumas publicações permitem recuperar quando o tema se assomou à produção nacional, bem como o enfoque adotado. Gatti (1996) sinalizou que o interesse acerca desse assunto vinha se destacando. Ela argumentou que, em cenários de grandes mudanças, como em nossas sociedades, era possível detectar, nas propostas de formação de professores e na configuração que começava a assumir o papel social destes profissionais, uma “questão de fundo, pouco trabalhada nas pesquisas, que mereceria ser

examinada e levada em conta, dado que ela é a base de seu modo de ser social: trata-se da questão da identidade do professor” (Gatti, 1996, p. 85). Para a pesquisadora, a identidade é construída, respaldada pela memória individual e social, visto que o indivíduo “só é nas suas relações sociais” (Gatti, 1996, p. 88). Suas crenças, valores, motivações, atitudes e expectativas estariam todos associados à identidade e seriam multideterminantes da forma de ser profissional. As metas de ensino dos professores são construídas a partir de significados próprios em relação ao conhecimento, à sociedade e às pessoas. Na concepção da autora, esses significados precisam ser desvelados a fim de se desenvolver uma consciência mais crítica dos profissionais do ensino.

Concordando com isso, Brzezinski (2002) acrescentou que, do ponto de vista sociológico, toda identidade é construída e que uma identidade pode ser pessoal ou coletiva. A identidade pessoal é “configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade” (Brzezinski, 2002, p. 8). A identidade coletiva (sendo aqui a identidade profissional considerada como tal), por sua vez, “é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social” (Brzezinski, 2002, p. 8).

Em síntese integrativa das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação (no período de 1990 a 1996), de artigos publicados em 10 periódicos da área (de 1990 a 1997), além de trabalhos apresentados no grupo de trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (de 1992 a 1998), André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) verificaram que, naquele momento, identidade e profissionalização docente eram temas emergentes, representando 9,2% da produção da pós-graduação no período delimitado. Os conteúdos que se destacaram no conjunto daquela investigação diziam respeito à busca de

identidade profissional e às concepções do professor sobre a sua profissão. Entre as publicações em periódicos acadêmicos, o tema identidade e profissionalização docente apareceu em 28,7% das publicações. Esses trabalhos abordavam as condições de trabalho e remuneração/socialização dos professores, as políticas educacionais, assim como as questões de gênero e organização política/sindical. Nos estudos do grupo de trabalho Formação de Professores da ANPED, o tópico identidade e profissionalização docente foi representado em 17% do total.

Já na virada do século, o tema identidade foi o foco de 62 trabalhos de pós-graduação no período de 1999 a 2003. Em sua maioria, abordavam constituição da identidade docente, histórias de vida e da profissão (André, 2009). Como observou uma equipe de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),⁴ “o tema passou a ser considerado uma opção de investigação que vem chamando atenção dos pesquisadores” (Alves et al., 2007, p. 271).

Posteriormente, André (2010, p. 76) considerou que o processo de constituição da identidade profissional deve ser um dos elementos da proposta curricular dos cursos e das atividades de desenvolvimento profissional docente, porquanto “Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula”.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) avançaram na compreensão desse tema e conceituaram identidade profissional docente como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si. Disso resulta uma série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou

⁴ Esse grupo de pesquisa, denominado “O papel da experiência na constituição da profissionalidade de professores”, teve a coordenação da Dra. Bernadete A. Gatti, do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, da PUC-SP.

inconscientemente, negociações das quais, certamente, fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão e os discursos que circulam no mundo social e cultural sobre os docentes e a escola.

A partir dessa breve retomada sobre a investigação acerca da identidade profissional docente no Brasil, verifica-se que a pesquisa neste campo tem, historicamente, assumido duas vertentes principais: a social e a pessoal. A primeira delas prioriza as categorias sociais da profissão, tais como condições de formação e de trabalho, remuneração e organização política. A segunda contempla o professor em sua singularidade, abarcando crenças, valores, motivações, atitudes e sentimentos. Todavia, vem sendo anunciada uma terceira linha investigativa, de modo a adotar uma articulação entre os aspectos sociais e pessoais da profissão na tentativa de contemplar a complexidade deste processo. Contudo, tal como notou André (2010), ainda são escassos no Brasil trabalhos sobre a identidade profissional docente que articulem as concepções do professor aos processos de aprendizagem da docência e às suas práticas de ensino.

2.2.1 A investigação sobre a identidade profissional docente.

O termo identidade é um construto teórico da contemporaneidade que tem sido objeto de crescente interesse em diversas áreas disciplinares em consequência das constantes mudanças sociais, econômicas e políticas dos últimos tempos (Clarke & Brancard, 2012). Trata-se de um conceito que abarca diferentes significados e compreensões na literatura geral. No campo da psicologia, é assumido o desafio de investigar de maneira mais aprofundada o impasse criado pela oposição entre

identidade/alteridade e igualdade/diferença na constituição da subjetividade (Coelho, 2007).

Visando elucidar o conceito de identidade, pesquisadores da área da psicologia se apoiam nas definições de Mead (1934) e Erikson (1968). George Herbert Mead, filósofo pragmatista norte-americano, relacionou o conceito de identidade ao de *self* e descreveu o desenvolvimento deste último em suas relações com o ambiente. Mead (1934) argumentou que a origem do *self* se estabelece na relação com o ambiente social por intermédio da comunicação social. Por sua vez, o psicólogo alemão Erik Homburger Erikson, anos mais tarde, também considerando o meio social como crucial na configuração da identidade do sujeito, sustentou que a relação do sujeito consigo mesmo deve ser entendida como um processo intersubjetivo que supõe a relação com outros e que conta, necessariamente, com a participação dos fatores sociais. Seguindo as ideias de Marx, Erikson (1968) lançou ao debate da construção da identidade o papel imprescindível das relações sociais.

A investigação sobre a identidade dos professores surgiu como uma área de pesquisa independente no final do último século e tem conquistado cada vez mais interesse entre pesquisadores, decisores políticos e interessados na área da educação. A crescente atenção sobre essa área de investigação justifica-se pelo fato de que os estudos existentes têm considerado a identidade profissional docente como um fator essencial para motivação, eficácia, emoção, comprometimento e retenção dos professores (Lasky, 2005). Diante disso, o conhecimento das percepções dos docentes sobre aspectos de suas identidades profissionais é considerado primordial para inovações institucionais e educativas (Nixon, 1996). Todavia, a formação docente não se restringe a identificar “quem sou eu neste momento” (Gee, 2000-2001), mas também envolve “quem quero chegar a ser” como uma função antecipatória da reflexão (Conway, 2001). Tem sido defendido que a identidade profissional exerce papel central nas decisões que os

professores tomam sobre suas práticas de ensino, o conteúdo a ser ensinado e o tipo de relação que mantêm com seus alunos.

Uma equipe de pesquisadores holandeses traçou um panorama desse campo de estudo a partir de revisão sobre publicações acerca do tema no período de 1988 a 2000, ocasião em que a identidade profissional docente emergiu como uma área de pesquisa independente (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Eles buscavam compreender melhor as características essenciais da pesquisa na área, como tais pesquisas poderiam ser caracterizadas e os problemas que necessitavam ser tratados. Esse estudo tornou-se uma referência histórica sobre a construção desse domínio de investigação.

Beijaard et al. (2004) concluíram que o termo “identidade profissional docente” é adotado para referir-se ao entendimento ou à percepção que um professor tem do seu papel, às características relevantes de sua profissão, ou até mesmo à sua impressão sobre si mesmo como pertencente a um grupo ocupacional. Segundo os resultados da revisão, a maioria dos pesquisadores considera a identidade profissional como um processo contínuo de integração dos lados pessoal e profissional do vir a ser um professor. A identidade profissional docente não é considerada fixa ou determinada, não é uma entidade estável que as pessoas possuem. Também não pode ser definida como um conjunto de características comuns a todos os professores, porquanto é parte de um discurso e está aberta a constantes redefinições.

Contudo, muito tempo já se passou desde que Beijaard et al. (2004) esquadrinharam os estudos sobre o tema e identificaram que o conceito desse construto teórico não havia alcançado, até a virada do século, um consenso na comunidade acadêmica. Interessados em dialogar com os resultados encontrados por esses estudiosos, averiguar se atualmente já existe uma consonância entre os investigadores a esse respeito e explorar os avanços nesse campo teórico, para o presente trabalho propôs-se efetuar uma

revisão sistemática da literatura produzida sobre este tema no período entre 2001 e 2013, momento subsequente ao período abrangido pelo estudo holandês. Iniciou-se esta revisão empregando os mesmos termos usados pelos referidos autores. Porém, além do desafio de analisar um número relevante de artigos, verificou-se a existência de diversos trabalhos que, embora atendessem aos critérios de busca estipulados, não abordavam de maneira específica o construto teórico “identidade profissional docente”, dando a impressão que, sob as rubricas “identidade docente” e “identidade profissional”, caberia qualquer discussão relacionada à formação de professores. Beijaard et al. (2004) já haviam constatado que investigações executadas sob a indicação “identidade profissional docente” deveriam estar sob o rótulo de “características profissionais”.

Assim, reafirmando o propósito de acompanhar especificamente o desenvolvimento da área de investigação da identidade profissional docente, foram selecionados para o presente estudo artigos acadêmicos disponíveis nas bases de dados *Web of Science* e *Eric ProQuest*, procedendo-se da seguinte forma:

(1) Realização de busca em todas as bases de dados do *Web of Science*, com opção de acesso ao *Scielo Citation Index*, o que resultou em 34 registros de publicações com as palavras-chave “*teacher**” AND “*professional*” AND “*identity**” no título;

(2) Realização da mesma busca na base de dados *Eric ProQuest*, resultando em 23 registros de artigos publicados em periódicos acadêmicos, sendo 17 destes coincidentes com os encontrados na base de dados *Web of Science*.

Portanto, ao todo foram coletados 40 trabalhos, dos quais oito não foram úteis para o objetivo da presente revisão, uma vez que: dois deles traziam revisão de um mesmo livro publicado sobre o tema e, portanto, não constituíam investigação conduzida pelos seus autores; três consistiam em anais de eventos e congressos; e outros três, embora tivessem

“identidade profissional docente” no título e em seus resumos, não a exploravam em absoluto ao longo dos textos. Assim, 32 artigos acadêmicos revisados por pares constituem o objeto da revisão de literatura apresentada a seguir. Esses trabalhos foram analisados buscando-se identificar: (1) as características das investigações; (2) o conceito de identidade profissional docente; (3) os indicadores relacionados a esse conceito; e (4) outros avanços no campo teórico.

Embora o número de trabalhos selecionados tenha sido significativamente reduzido, indubitavelmente, esse procedimento melhor atendeu aos objetivos desta pesquisa. Não obstante, ao assumir essa decisão e proceder à análise sistemática dos artigos selecionados, outros trabalhos que poderiam fazer parte da presente revisão foram identificados por meio das referências citadas pelos autores dos artigos analisados. Ainda que tratando especificamente da temática investigada no período de 2001 a 2013, tais trabalhos não haviam sido identificados pelos sistemas de busca até então utilizados. Os novos artigos que pareceram importantes foram adicionados à presente pesquisa e utilizados na análise dos resultados desta revisão. Entretanto, não foram objeto de revisão sistemática, tal qual os artigos resultantes da busca formal nas bases de dados.

Diferentemente do resultado encontrado por Beijaard et al. (2004), observou-se que as pesquisas levadas a cabo sobre o tema da identidade profissional dos professores começou a ter seu campo geográfico ampliado, descentrando-se do hemisfério norte, ainda que continue preponderante naquela região. Na Figura 1, são identificados os países nos quais foram conduzidas pesquisas sobre essa temática no período compreendido entre 2001 e 2013.

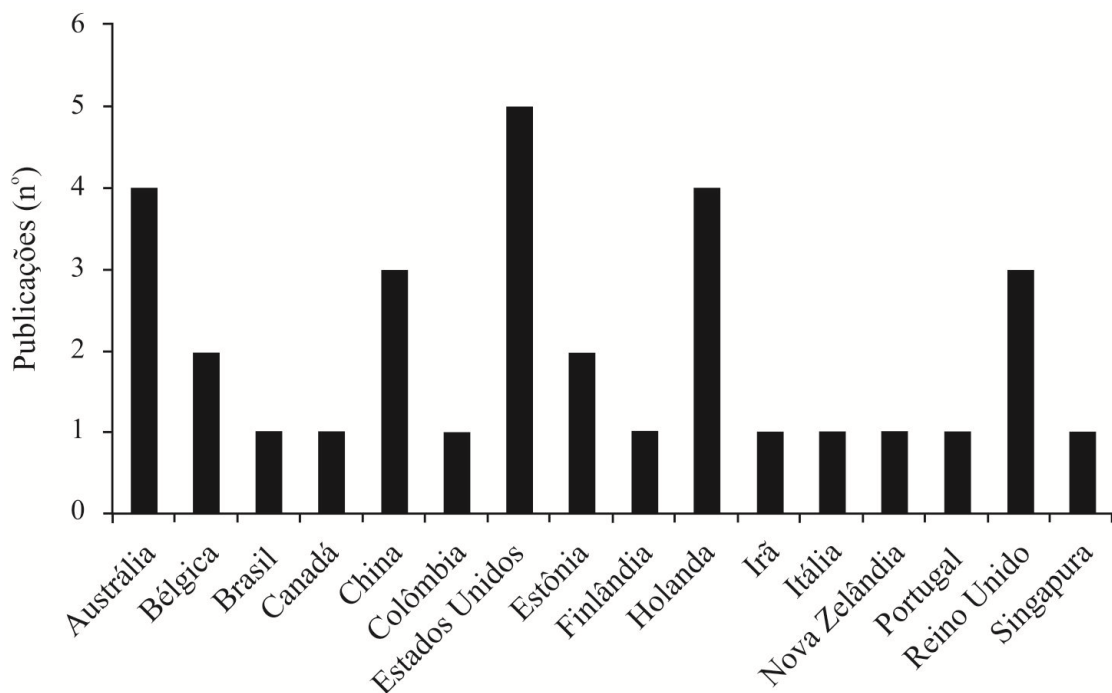


Figura 1. Países que conduziram investigações sobre a identidade profissional docente no período 2001-2013.

Fonte: Original elaborado pela autora.

Estados Unidos, Holanda, Austrália e Reino Unido foram os países que mais publicaram sobre o tema, embora diversos outros tenham também entrado no debate com suas respectivas contribuições. Observou-se um movimento de descentralização da pesquisa, o mesmo podendo ser verificado, ainda que timidamente, em relação aos veículos que publicam seus resultados. Além dos grandes periódicos norte-americanos e europeus, revistas da Ásia e da América do Sul também demonstraram interesse por veicular informações a respeito do tema (Figura 2). No que se refere ao crescimento da área em termos quantitativos, constatou-se que o interesse pelo tema cresceu de maneira significativa desde a segunda metade da década passada, com grande impulso verificado nos últimos três anos abarcados por esta revisão de literatura (Figura 3).

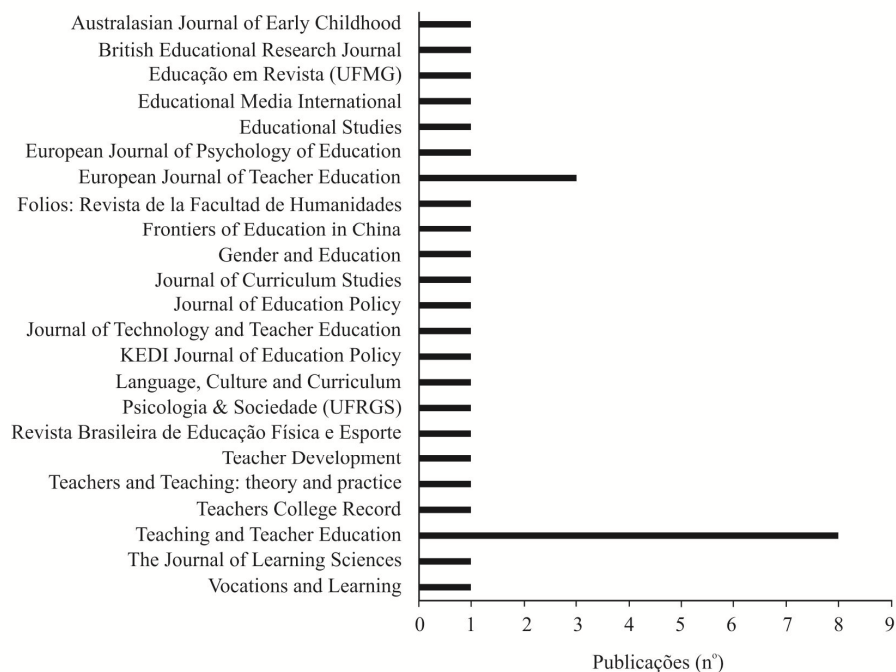


Figura 2. Periódicos que publicaram investigações sobre a identidade profissional docente no período 2001-2013.

Fonte: Original elaborado pela autora.

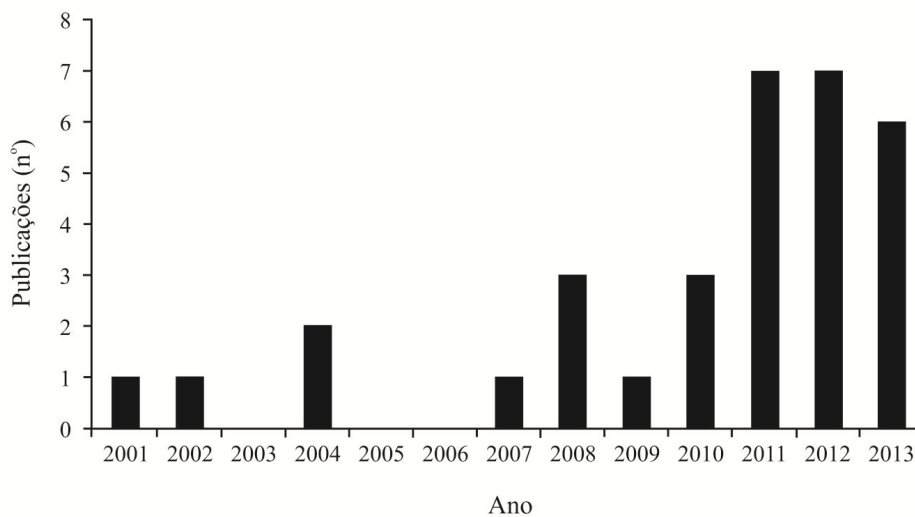


Figura 3. Publicações de investigações sobre a identidade profissional docente por ano no período 2001-2013.

Fonte: Original elaborado pela autora.

O resultado desta análise quanto ao conteúdo veiculado nas 32 publicações analisadas pode ser conferido a seguir.

(1) Autor(es): Sachs (2001).

(a) Definição de identidade profissional docente: Resultado de significados culturalmente disponíveis em situações cotidianas e em relação direta com a prática, a identidade profissional docente é mediada pela experiência nas escolas e fora delas, pelas crenças do que significa ser um professor e pelo tipo de professor que se aspira a ser. É considerada aberta, múltipla, ambígua e deve ser sempre reestabelecida e negociada. Os professores habitam múltiplas identidades profissionais docentes.

(b) Objetivo do estudo: Examinar os tipos de identidade profissional que emergem dos discursos predominantes no cenário educacional atual e a influência que tais discursos têm sobre a profissão docente.

(c) Procedimento de pesquisa: Análise teórica.

(d) Principais resultados: Os discursos de profissionalismo democrático e profissionalismo gerencial têm dominado a política e a prática da educação e dão origem a duas formas bastante distintas de identidade profissional docente. Os discursos gerenciais originam uma identidade profissional empreendedora apoiada em valores de mercado e questões de responsabilização. Já os discursos democratas dão origem a uma identidade profissional ativista, em que as culturas colaborativas são parte integrante das práticas de trabalho dos professores.

(2) Autor(es): Vogt (2002).

(a) Definição de identidade profissional docente: Não define. Parece considerar que são as imagens que os professores têm de si mesmos.

(b) Objetivo do estudo: Explorar como o cuidado é conceituado no ensino e se os professores primários dos sexos feminino e masculino diferem em sua ênfase sobre este.

(c) Procedimento de pesquisa: Entrevista semiestruturada.

(d) Principais resultados: Reconhece o cuidado como um aspecto importante da identidade profissional docente. Define o professor cuidadoso como comprometido com o ensino e com as relações profissionais com os alunos. Valoriza esse aspecto do ensino sem perpetuar discursos patriarcais que ligam o cuidado à feminilidade.

(3) Autor(es): Beijaard et al. (2004).

(a) Definição de identidade profissional docente: A identidade profissional docente é um processo contínuo de interpretação e reinterpretação de experiências. Implica a pessoa e o contexto, consiste de subidentidades que mais ou menos se harmonizam e tem a agência do professor como um importante elemento de sua constituição. A formação da identidade é um processo de construção de conhecimento prático, caracterizado pela constante integração do que é individualmente e coletivamente visto como relevante no ensino.

(b) Objetivo do estudo: Obter visão maior da área da identidade profissional docente e, por meio disto, contribuir para o melhor entendimento do que esta identidade implica para o ensino e a formação de professores, estimulando a discussão sobre este tópico e ajudando no planejamento de futuras pesquisas.

(c) Procedimento de pesquisa: Revisão de literatura de 1988 a 2000.

(d) Principais resultados: O conceito de identidade tem sido definido de forma diferente ou não definido. Nos estudos em que o conceito de identidade profissional docente é definido explicitamente, a ênfase é colocada no conhecimento prático pessoal.

Diferenças ocorrem em termos de influência do contexto na formação da identidade profissional e na relação entre o conhecimento prático pessoal do professor e suas identidades profissionais.

(4) Autor(es): Rex e Nelson (2004).

(a) Definição de identidade profissional docente: Parecem considerar que identidade profissional docente é o mesmo que profissionalismo, assim a definindo: uma mistura única de valores pessoais, crenças, saberes e disposições, parte do que Bourdieu denominou *habitus*.⁵ Os julgamentos sobre quem são seus alunos e o que precisam e as decisões sobre o que e como ensinar são mediados pela expressão desse *habitus*.

(b) Objetivo do estudo: Compreender porque professores, mesmo quando apoiados por desenvolvimento profissional e desejosos de preparar seus alunos para os testes, traduzem políticas dentro de suas práticas de aula de forma a não atingir suas metas.

(c) Procedimento de pesquisa: Entrevista e observação/gravação de aulas.

(d) Principais resultados: Mesmo quando os professores acreditam que estão ensinando para os testes (cultura de responsabilização), ao serem confrontados com desafios éticos e profissionais, fazem o que pensam ser melhor para os seus alunos. A natureza da identidade profissional dos professores exerce um poder invisível e abrangente sobre o ensino.

(5) Autor(es): Song e Wei (2007).

(a) Definição de identidade profissional docente: Refere-se a um processo de crescimento, bem como a um tipo de estado. A identidade profissional docente é um

⁵ Na teoria de Bourdieu, *habitus* é “concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano” (Setton, 2002, p. 63).

processo no qual o *self* individual se desenvolve gradualmente em experiências e afirma o seu próprio papel como professor, enquanto estado refere-se ao grau em que o indivíduo professor identifica-se com a profissão docente.

(b) Objetivo do estudo: Avaliar o estado da identidade profissional docente e investigar algumas características desta em 177 professores de escolas primárias e secundárias localizadas em Zibo, na província de Shandong, China.

(c) Procedimento de pesquisa: Questionário e entrevista.

(d) Principais resultados: Os resultados revelaram: (1) elevada identidade profissional para o nível global dos professores; (2) diferença significativa entre os gêneros e títulos de cargos profissionais; (3) diferença significativa entre os professores do ensino primário e secundário; (4) diferença significativa nas motivações profissionais e nos graus de satisfação salarial entre os professores.

(6) Autor(es): Luehmann (2008).

(a) Definição de identidade profissional docente: Identidade profissional docente é ser reconhecido por si mesmo ou pelos outros como um certo tipo de professor. Esse reconhecimento ocorre em interpretações de experiências cotidianas comuns (Gee, 2000-2001). É na interpretação ou no reconhecimento da participação em discursos profissionais, por si e pelos outros, que as identidades são realmente formadas.

(b) Objetivo do estudo: Identificar se e como a prática de blogging de uma professora pode ter contribuído para seu aprendizado e crescimento profissional.

(c) Procedimento de pesquisa: Entrevista semiestruturada e análise de registros em um blog.

(d) Principais resultados: O blog contribuiu para o desenvolvimento da visão e das disposições da professora, levou a novas compreensões do conteúdo, de seus alunos e da pedagogia e, positivamente, afetou sua prática, ajudando-a no planejamento e em outros processos de tomada de decisão.

(7) Autor(es): Luehmann e Tinelli (2008).

(a) Definição de identidade profissional docente: A identidade profissional docente coloca em primeiro plano a natureza pessoal e multifacetada de aprender nesta profissão. Emprestando de Gee (2000-2001) o conceito de identidade, as autoras definem a identidade profissional docente como ser reconhecido por si ou pelos outros como um professor de ciências reformista.

(b) Objetivo do estudo: Examinar as maneiras pelas quais as interações sociais baseadas em blogs alimentaram o desenvolvimento das identidades profissionais dos professores tentando trazer práticas baseadas na reforma para a sua sala de aula de ciências.

(c) Procedimento de pesquisa: Análise de registro de blogs criados pelos participantes e questionário.

(d) Principais resultados: Os professores optaram por usar suas escritas nos blogs para expor suas ideias e práticas, desenvolvendo a cooperação, o incentivo, a interpretação e a aceitação de conselhos transmitidos por intermédio dos comentários de seus leitores. O envolvimento em discussões significativas contribuiu para a aprendizagem e o desenvolvimento da identidade profissional docente.

(8) **Autor(es):** Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen e Littleton (2008).

(a) **Definição de identidade profissional docente:** Com base nos elementos que dão senso de significado e compromisso das pessoas com o seu trabalho, a identidade profissional docente também abrange dimensões morais, emocionais e políticas, incluindo valores docentes e interesses. A identidade profissional é a interação entre a ação individual, a comunidade profissional e a organização do trabalho.

(b) **Objetivo do estudo:** Investigar as negociações de identidade profissional docente no contexto de interdependências entre a organização de trabalho, a comunidade profissional e a ação individual.

(c) **Procedimento de pesquisa:** Entrevista narrativa.

(d) **Principais resultados:** Diversas organizações de trabalho fornecem diferentes recursos para as negociações de identidade profissional docente. Os professores seriam mais comprometidos com a organização de trabalho se tivessem ação suficiente, se tivessem a oportunidade de praticar suas próprias orientações em relação à profissão e se as grandes mudanças não fossem impostas sobre suas práticas de trabalho a partir do exterior. Ação individual e sugestão social estão intimamente ligadas, sendo mediadas nas negociações de identidade profissional por meio do compromisso.

(9) **Autor(es):** Schepens, Aelterman e Vlerick (2009).

(a) **Definição de identidade profissional docente:** Identidade profissional docente refere-se ao que os próprios professores acham importante em seu trabalho profissional, com base em suas próprias experiências e em seus *backgrounds* pessoais. Embora identidade profissional seja relacionada ao conceito de *self*, identidade pessoal e

autocompreensão são consideradas influenciadas por concepções e expectativas de outras pessoas, incluindo as amplas imagens aceitas socialmente sobre o que um professor deve saber e fazer.

(b) Objetivo do estudo: Compreender como os *inputs* (contexto, características demográficas e de personalidade e influências durante a formação) contribuem para o resultado da formação da identidade profissional docente, ou seja, dos produtos variáveis refletidos nos sentimentos dos professores de autoeficácia, compromisso e orientação profissional.

(c) Procedimento de pesquisa: Questionário.

(d) Principais resultados: O tipo de formação de professores exerce importante papel em autoeficácia, compromisso e orientação profissional. Entretanto, é mais importante quão preparados eles se sentem para a profissão docente. Traços de personalidade e motivação no início da formação docente também são relevantes preditores de eficácia docente, orientação profissional e compromisso.

(10) Autor(es): Hong (2010).

(a) Definição de identidade profissional docente: Identidade profissional docente é um processo social e interativo. Está continuamente sendo formada e reformada por intermédio de forma que o indivíduo tem de internalizar o ambiente externo, negociar interações e exteriorizar-se aos outros. A identidade profissional docente divide-se em seis fatores: valor, eficácia, comprometimento, emoções, conhecimentos e crenças e micropolítica.

(b) Objetivo do estudo: Explorar diferentes percepções de identidade profissional docente de professores em pré-serviço e professores iniciantes em relação às suas decisões de deixar a profissão.

(c) Procedimento de pesquisa: Questionário e entrevista semiestruturada.

(d) Principais resultados: Os professores em pré-serviço mostraram preocupações vagas com a sua profissão e acreditavam que não sofreriam desgastes emocionais. Os professores em serviço, menos idealistas, tinham preocupações mais concretas e práticas, tais como: controle da classe, transmissão do conhecimento e conteúdo e construção das relações com os pais, os colegas e os administradores. O esgotamento emocional foi uma questão crítica para os professores que abandonaram a profissão.

(11) Autor(es): Lamote e Engels (2010).

(a) Definição de identidade profissional docente: A identidade profissional docente inclui percepções de como o professor se vê agora e também sobre o tipo de professor que quer ser. Entre os fatores que influenciam a formação da identidade profissional docente, distinguem-se os elementos biográficos, o ambiente de conhecimento e aprendizagem fornecido na formação de professores e as experiências na prática de ensino. Diferentes subidentidades se relacionam a distintos contextos e relacionamentos.

(b) Objetivo do estudo: Descrever a percepção de aspectos da identidade profissional dos futuros professores em momentos diferentes durante seu programa de formação.

(c) Procedimento de pesquisa: Questionários.

(d) Principais resultados: Ao longo do curso, os professores em formação desenvolveram visão do ensino mais centrada no aluno em detrimento do conteúdo. Ao

mesmo tempo, houve diminuição de sua preocupação com a gestão da sala de aula e com a autoeficácia. Aqueles que estavam frequentando o segundo e o terceiro anos do programa de formação apresentaram imagem menos idealizada dos estudantes e do ensino, além de serem mais confiantes sobre os resultados de engajamento dos seus alunos e da aprendizagem.

(12) Autor(es): Timoštšuk e Ugaste (2010).

(a) Definição de identidade profissional docente: A identidade profissional docente é o autoconhecimento da pessoa em situações relacionadas com o ensino e as relações que se manifestam em práticas de atividades profissionais, sentimentos de pertença e de experiências de aprendizagem.

(b) Objetivo do estudo: Investigar como os professores em formação inicial entendem e descrevem sua identidade profissional.

(c) Procedimento de pesquisa: Entrevista semiestruturada e grupo focal.

(d) Principais resultados: Os professores em formação enfatizaram fracasso ou sucesso, mas não o que eles tinham ou não aprendido. Os contextos sociais mais amplos e as relações sociais na comunidade foram marginalizados. Melhor articulação entre a formação de professores e a comunidade em que os futuros profissionais são esperados para operar pode preparar melhor os formandos para o estresse inevitável resultante das expectativas da sociedade e as próprias crenças do docente.

(13) Autor(es): Carrington, Kervin e Ferry (2011).

(a) Definição de identidade profissional docente: A identidade profissional docente é um processo contínuo e dinâmico que está aberto à discussão e à modificação, o qual, em última instância, tem impacto sobre as crenças filosóficas do professor e as abordagens pedagógicas utilizadas na sala de aula.

(b) Objetivo do estudo: Explorar como dez professores em pré-serviço utilizam seu envolvimento com ClasSim, ou seja, simulação de sala de aula *on-line* (em conjunto com outras experiências de aprendizagem) e a possível influência que esta experiência possa ter em seu desenvolvimento da identidade profissional.

(c) Procedimento de pesquisa: Entrevista semiestruturada, observação e análise de documentos.

(d) Principais resultados: A simulação reforçou a identidade profissional dos participantes. Os professores do primeiro ano de formação foram capazes de identificar e articular a sua filosofia de ensino emergente e começaram a visualizar-se no papel de professor em sala de aula. Os que já estavam no último ano foram capazes de aproveitar suas experiências e conhecimentos anteriores, articular a sua filosofia de ensino e fazer conexões importantes entre o curso universitário e as experiências no trabalho de campo.

(14) Autor(es): Chong (2011).

(a) Definição de identidade profissional docente: O desenvolvimento da identidade profissional do professor é um processo contínuo de interpretação e reinterpretção pessoal e contextual. Não é um único elemento, mas composto por várias subidentidades. Resulta dos processos de construção que os docentes usam para fazer sentido de se verem como professores.

(b) Objetivo do estudo: Analisar as atitudes e a compreensão em relação ao ensino de professores iniciantes em três pontos no tempo: entrada no programa de preparação inicial, saída do programa e depois do primeiro ano como professores iniciantes.

(c) Procedimento de pesquisa: Questionário.

(d) Principais resultados: As implicações dos resultados são discutidas em termos de informação sobre critérios de admissão nos programas, como os programas de preparação inicial de professores podem ser melhorados e as principais áreas de foco para programas de integração de professores.

(15) Autor(es): Rogers (2011).

(a) Definição de identidade profissional docente: Endossa a visão de formação de identidade como a integração de linguagem, ações, interações, formas de pensar, acreditar e valorizar para decretar uma entidade particular socialmente reconhecível. A identidade profissional e os contextos em que a identidade é promulgada são mutuamente constitutivos.

(b) Objetivo do estudo: Abordar as preocupações centrais sobre a natureza das crenças epistemológicas dos professores em formação em cursos de licenciatura, alterações e estágios no desenvolvimento de suas crenças e impacto em seus valores sobre aprender e ensinar como produto de uma experiência acadêmica.

(c) Procedimento de pesquisa: Questionário, observação e grupo focal.

(d) Principais resultados: A imersão nos processos de aprendizagem e conhecimento, dentro do contexto de uma disciplina específica, teve impacto significativo sobre as identidades profissionais emergentes dos professores em formação e os seus valores como docentes, estendendo-se para além da matéria específica. Os futuros

professores estão em estado de alerta para a percepção de demandas conflitantes sobre o seu papel.

(16) Autor(es): Sales e Chamon (2011).

(a) Definição de identidade profissional docente: Aproxima-se do conceito de *self*. Fruto da interação social que aparece como introjeção da maneira como os outros percebem o sujeito, emerge da tensão dialética entre os componentes pessoal e sociológico. As relações com o outro geram identidades sociais, isto é, sentimentos de pertença a um grupo. As identidades sociais do indivíduo são múltiplas. A identidade profissional docente, especificamente, é ancorada em representações, práticas e saberes profissionais, que dependem do contexto de exercício profissional do indivíduo.

(b) Objetivo do estudo: Analisar os fatores intervenientes na escolha da profissão, assim como a sua influência na construção da identidade profissional docente.

(c) Procedimento de pesquisa: Questionário.

(d) Principais resultados: Observou-se forte influência de ideários sociais nas concepções sobre a profissão docente e nos fatores declarados para a escolha profissional. Destacaram-se, também, os conflitos e a complexidade vivenciada pelos graduandos diante da necessidade de sentirem-se prontos para responder às demandas e exigências da escola, do contexto social e do mercado de trabalho. Os discursos gerados por meio dos documentos oficiais e na sociedade são agentes de construção e manutenção das representações existentes sobre a profissão.

(17) Autor(es): Tang (2011).

(a) Definição de identidade profissional docente: Identidade profissional docente é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. Um processo contínuo e dinâmico que implica a criação de sentido e a (re)interpretação de seus próprios valores e experiências. Ação é um elemento importante da identidade profissional docente, parcialmente dada e parcialmente alcançada por localização ativa no espaço social, porque é construída em contextos sociais. A temporalidade da identidade é mais complexa do que a noção linear de tempo.

(b) Objetivo do estudo: Analisar o impacto das mudanças educacionais, ao longo de diferentes períodos em Hong Kong, na vida e na identidade profissional docente.

(c) Procedimento de pesquisa: Narrativa, entrevista, análise documental.

(d) Principais resultados: As mudanças educativas materializaram-se em três temas: (1) mudanças nas condições estruturais da carreira docente; (2) natureza mutante do trabalho dos professores; e (3) natureza da mudança educacional. As pressões neoliberais parecem ameaçar o “desenvolvimento sustentável” da identidade profissional docente. Há possibilidades de neutralizar pressões neoliberais na educação com preservação, recuperação e renovação da identidade profissional dos professores “com foco no aluno” e fundamentada na ação moral dos professores.

(18) Autor(es): Thomas e Beauchamp (2011).

(a) Definição de identidade profissional docente: O processo de concepção do *self* como um profissional é uma etapa crucial no desenvolvimento da identidade profissional docente. Os professores podem ter diferentes noções de seus *selves*: como um

ideal, uma realidade ou um fenômeno esperado. Para o professor, o *self* abrange não apenas as noções de “quem sou eu”, mas também de “quem sou eu como professor”.

(b) Objetivo do estudo: Saber proporcionar aos participantes a oportunidade de usar uma linguagem metafórica para falar sobre suas identidades profissionais como maneira útil e reveladora para discutir este assunto complexo.

(c) Procedimento de pesquisa: Entrevista semiestruturada.

(d) Principais resultados: Os resultados indicam que os novos professores fazem um deslocamento de seu ponto de vista, deixando de se considerar como “prontos para o desafio” e adotando um “modo de sobrevivência”. As metáforas sugerem que os novos professores se esforçam para desenvolver uma identidade profissional durante seu primeiro ano, e que este processo de desenvolvimento é gradual, complexo e, muitas vezes, problemático.

(19) Autor(es): Wu, Palmer e Field (2011).

(a) Definição de identidade profissional docente: O desenvolvimento da identidade profissional docente é um processo contínuo, no qual o professor se autodesenvolve gradualmente por intermédio da experiência, se identifica com a profissão de professor e responde a questões como “quem eu sou”, “que tipo de professor eu quero ser” e “como eu vejo o meu papel enquanto professor”. O contexto de ensino, a experiência de ensino e a biografia dos professores também influenciam a identidade profissional docente.

(b) Objetivo do estudo: Identificar como os professores nativos de língua chinesa percebem sua identidade profissional, suas crenças sobre o currículo e suas práticas de ensino em uma escola americana de comunidade chinesa.

(c) **Procedimento de pesquisa:** Entrevista semiestruturada, diário de pesquisa do investigador e análise de documentos.

(d) **Principais resultados:** Os professores parecem desenvolver um fraco senso de identidade profissional, pois percebem o ensino de chinês como secundário e o seu trabalho como voluntário. Embora os professores tenham sido capazes de descrever seus papéis, eles pareciam não estar prontos para articular o tipo de professor que querem ser.

(20) **Autor(es):** Abednia (2012).

(a) **Definição de identidade profissional docente:** A identidade profissional docente é como os professores definem os seus papéis profissionais. A identidade é uma construção altamente dinâmica, que muda como resultado da interação dos indivíduos com outras pessoas no ambiente.

(b) **Objetivo do estudo:** Identificar os aspectos que caracterizam a identidade profissional de futuros professores de *English as a foreign language* (EFL, inglês como língua estrangeira) antes e depois de formação crítica e as principais mudanças ocorridas em suas identidades profissionais durante este curso.

(c) **Procedimento de pesquisa:** Entrevista semiestruturada, diário reflexivo e discussões em classe gravadas.

(d) **Principais resultados:** Três grandes mudanças foram observadas nas identidades profissionais dos professores: (1) de “conformidade com e romantização de ideologias dominantes” para “autonomia crítica”; (2) de “nenhuma orientação ou uma orientação instrumentista” para “uma orientação crítica/transformadora de ensinar”; e (3) de uma “visão linguística e técnica” para uma “visão educacional de segunda língua”.

(21) Autor(es): Alfonso (2012).

(a) Definição de identidade profissional docente: A identidade é um produto social e suscetível de ser construída e desenvolvida por meio de interações, mediações e atividades de participação nas práticas sociais. Nesse processo de construção individual, as práticas se compartilham de maneira coletiva e os modos de significar o entorno, as regras ou algumas características contribuem para a configuração do sujeito e de seu sentido de identidade.

(b) Objetivo do estudo: Esclarecer quais saberes de referência se mobilizam (se constroem) na sala de aula quando se formam professores de teatro.

(c) Procedimento de pesquisa: Clínica didática.

(d) Principais resultados: Existe uma construção identitária baseada em objetos, encontros interativos e mediações em que o corpo é o epicentro. A identidade é um processo contínuo no qual o outro, as intenções e a comunicação têm lugar significativo. A objetivação de si mesmo permite perceber e ser percebido nos olhos do outro. A identidade é formada por processos sociais de interação do organismo, da consciência individual e da comunidade ou grupo social (grupo ou trupe e aulas conjuntas).

(22) Autor(es): Canrinus et al. (2012).

(a) Definição de identidade profissional docente: A identidade profissional se refere à forma como os docentes se veem como professores com base em suas interpretações acerca de sua contínua interação com o seu contexto. Essa interação se manifesta em satisfação dos professores com o trabalho, empenho no trabalho, autoeficácia e mudança no nível de motivação.

(b) Objetivo do estudo: Esclarecer como os construtos de autoeficácia, satisfação no trabalho e motivação e empenho no trabalho estão relacionados entre si e quanto peso é atribuído a eles por parte dos professores.

(c) Procedimento de pesquisa: Questionário *on-line*

(d) Principais resultados: A satisfação no trabalho é um indicador crucial para as relações entre os outros indicadores de sentido de identidade profissional docente. À medida que os professores se sentem satisfeitos com os colegas, com o apoio que recebem e consigo mesmos por se sentirem competentes, a avaliação dos demais fatores sofre influência disto. As relações entre os indicadores de sentido da identidade profissional docente são semelhantes para professores novatos, experientes e seniores.

(23) Autor(es): Tateo (2012).

(a) Definição de identidade profissional docente: Identidade profissional docente refere-se ao meio pelo qual os indivíduos, reflexiva e emocionalmente, negociam sua própria subjetividade, diferentemente do conceito de papel que concerne à natureza social e culturalmente determinada e às expectativas comumente aceitas do *self* profissional de um indivíduo. Ação, contexto e identidade impactam os *selves* profissionais dos professores.

(b) Objetivo do estudo: Explorar a literatura sobre a identidade profissional docente na tentativa de responder à pergunta: o que se entende por “professor”?

(c) Procedimento de pesquisa: Análise teórica.

(d) Principais resultados: A imagem emergente aponta vetores de tensão: (1) entre as representações sociais “convencionais” de professores e a experiência cotidiana; (2) entre as diferentes percepções da identidade profissional docente; (3) entre as práticas

estabelecidas e a inovação no ensino; (4) entre os pressupostos técnico-racionalistas dos discursos de responsabilização e as experiências de trabalho reais, envolvendo a natureza ética e emocional de ensino; e (5) definitivamente entre a “realidade-como-ela-é” e a “realidade-a-ser” no ensino.

(24) Autor(es): Thomas (2012).

(a) Definição de identidade profissional docente: A construção da identidade é considerada como um processo que envolve autoposicionamento em relação ao outro. A ética é apresentada como compromisso autêntico nesse processo.

(b) Objetivo do estudo: Examinar como as relações profissionais contribuem para a construção da identidade profissional dos educadores de primeira infância (entre professores e pais, entre professores e colegas) e como as construções particulares de identidade podem influenciar as representações de ética.

(c) Procedimento de pesquisa: Análise teórica.

(d) Principais resultados: Na construção de sua identidade, os educadores da primeira infância podem aceitar ou resistir a normativas e expectativas fixas de relações profissionais com base na certeza de sua especialização. Engajamentos incertos e fluidos em relacionamentos reivindicam identidades incertas e fluidas, de modo que a identidade seja reconhecida como processo de construção social, contextual e incerto.

(25) Autor(es): Timoštšuk e Ugaste (2012).

(a) Definição de identidade profissional docente: A identidade profissional docente é o autoconhecimento da pessoa em situações relacionadas com o ensino e as

relações que se manifestam em práticas de atividades profissionais, sentimentos de pertença e de experiências de aprendizagem.

(b) Objetivo do estudo: Descrever e compreender o papel das emoções na identidade profissional de futuros professores e investigar que tipos de emoções são importantes para formar a identidade de professores em formação.

(c) Procedimento de pesquisa: Entrevista semiestruturada e grupo focal.

(d) Principais resultados: Experiências positivas e negativas durante o período de estágio foram associadas com grandes expectativas da prática docente. As emoções positivas foram relacionadas aos alunos. As emoções negativas exerceram influência mais forte do que as positivas. Decepção foi a reação emocional predominante. Os alunos esperavam maior cooperação entre professores universitários e professores da escola.

(26) Autor(es): Dang (2013).

(a) Definição de identidade profissional docente: A identidade profissional docente é unitária e múltipla, contínua e descontínua, individual e social. Um processo contínuo de negociação e inter-relação entre posições-do-eu. De natureza dinâmica, tem suas origens no social e sofre tensões na sua construção.

(b) Objetivo do estudo: Melhor compreender o desenvolvimento profissional docente em um contexto de posicionamento emparelhado. Como duas professoras em formação do Vietnã desenvolvem suas identidades profissionais no ambiente colaborativo e como fatores específicos do trabalho de pares mediam este processo.

(c) Procedimento de pesquisa: Entrevista semiestruturada, observação, anotações de campo e análise de documentos.

(d) Principais resultados: As professoras em formação responderam ao mesmo contexto de ensino de formas diferentes, demonstraram diferentes níveis de compreensão e construíram significados distintos para sair da situação. Ambas apresentaram mudanças qualitativas em suas identidades profissionais docentes. A identidade docente individual influencia a percepção cognitiva e afetiva de um evento. As contradições permitem ao futuro professor trabalhar para resolvê-las.

(27) Autor(es): Fuller, Goodwyn e Francis-Brophy (2013).

(a) Definição de identidade profissional docente: Como os professores veem a si mesmos e se identificam como profissionais. A identidade docente consiste de três elementos: (1) a identidade pessoal – fora da escola; (2) a identidade situada – contexto em que os professores trabalham; e (3) a identidade profissional – aspecto mais influenciado por mudanças políticas, funções e responsabilidades.

(b) Objetivo do estudo: Explorar as maneiras pelas quais a designação *Advanced Skills Teachers* (AST, professores com habilidades avançadas) impacta ou não as percepções dos professores sobre suas identidades profissionais docentes.

(c) Procedimento de pesquisa: Questionário *on-line* e entrevista.

(d) Principais resultados: A designação AST contribui positivamente para o senso de identidade profissional docente e o status, refletindo o reconhecimento “externo/objetivo” de suas habilidades e competências. Os professores são reticentes em ser vistos como “aqueles que têm todas as respostas”.

(28) Autor(es): Gomes, Ferreira, Pereira e Batista (2013).

(a) Definição de identidade profissional docente: Processo contínuo e dinâmico que implica a criação de sentido e (re)interpretação dos próprios valores e experiências. A identidade profissional docente está relacionada com o ser reconhecido por si e pelos outros como um “certo tipo de pessoa”, em um determinado contexto e na relação com os outros. Tornar-se professor envolve a (trans)formação da identidade docente em um processo que é descrito como aberto, negociado e dinâmico. A identidade profissional é uma identidade social particular entre outras identidades sociais da pessoa.

(b) Objetivo do estudo: Mapear os estudos efetuados acerca das questões da identidade profissional do professor em geral, e do professor de educação física em particular, bem como identificar os fatores que são apontados pela investigação como contributos para o desenvolvimento da identidade profissional.

(c) Procedimento de pesquisa: Revisão de literatura.

(d) Principais resultados: Os resultados evidenciaram aumento da pesquisa na área e nas metodologias qualitativas. Estas colocam o desenvolvimento profissional como elemento central no processo de (re)construção da identidade profissional, embora abarcando o universo do professor de educação física a pesquisa ainda seja escassa. Os resultados destacam reflexão, partilha, cooperação e experimentação como ações fundamentais no desenvolvimento da identidade profissional docente. O contexto real de ação e as comunidades de prática são apontados como ambientes favoráveis a esse desenvolvimento.

(29) Autor(es): Izadinia (2013).

(a) Definição de identidade profissional docente: A identidade docente é dinâmica, criada e recriada durante um processo ativo de aprender a ensinar. Uma variedade de fatores internos, como motivação e emoção, e de variáveis externas, como o contexto e as experiências prévias, influenciam a formação da identidade profissional docente e a mantêm em fluxo contínuo.

(b) Objetivo do estudo: Investigar que estudos foram conduzidos sobre a identidade profissional de professores em formação e explorar o foco geral de tais pesquisas, metodologias utilizadas e principais resultados informados.

(c) Procedimento de pesquisa: Revisão de literatura.

(d) Principais resultados: Sob o construto “identidade docente” têm sido relatadas mudanças em conhecimento cognitivo, senso de ação, autoconsciência, voz do professor, confiança e relacionamento com colegas, alunos e familiares, moldados por seus contextos educacionais, experiências anteriores e comunidades de aprendizagem. Quando se fala em mudanças na identidade, consideram-se as flutuações ocorridas em todos ou em algum(ns) desses componentes.

(30) Autor(es): Pillen, Beijaard e den Brok (2013).

(a) Definição de identidade profissional docente: O desenvolvimento da identidade profissional é um processo de integração de conhecimentos pessoais, crenças, atitudes, normas e valores e de exigências profissionais, incluindo os valores amplamente aceitos e as normas de ensino. Envolve equilíbrio entre os lados pessoal e profissional de tornar-se um professor.

(b) Objetivo do estudo: Contribuir para a compreensão das tensões que os professores iniciantes experienciam durante o desenvolvimento de suas identidades profissionais, incluindo os sentimentos envolvidos e as formas de enfrentamento.

(c) Procedimento de pesquisa: Questionário.

(d) Principais resultados: Três principais tensões de identidade profissional são vividas pelos professores iniciantes: (1) cuidado x rigor; (2) vida privada x trabalho; e (3) orientação própria sobre aprender e ensinar x orientação de outros. Professores iniciantes, cientes de suas deficiências, indicaram emoções negativas, sentimentos de impotência, irritação e insegurança. Para enfrentamento de problemas, preferiram estratégias focadas no problema a estratégias centradas na emoção.

(31) Autor(es): Pillen, den Brok e Beijaard (2013).

(a) Definição de identidade profissional docente: O desenvolvimento da identidade profissional é um processo de integração de conhecimentos pessoais, crenças, atitudes, normas e valores e de exigências profissionais, incluindo os valores amplamente aceitos e as normas de ensino. Envolve equilíbrio entre os lados pessoal e profissional de tornar-se um professor.

(b) Objetivo do estudo: Criar perfis de professores iniciantes de acordo com suas tensões de identidade profissional e contribuir para melhor compreender a extensão em que as tensões de identidade profissional de professores iniciantes são estáveis ou sujeitas a alterações.

(c) Procedimento de pesquisa: Questionário.

(d) Principais resultados: Seis perfis de professores foram observados: (1) professores lutando com outros significativos; (2) professores com tensões relacionadas ao

cuidado; (3) professores com tensão de responsabilidade; (4) professores moderadamente tensos; (5) professores sem tensão; e (6) professores problemáticos. Três temas de tensões de identidade profissional vieram à tona: (1) mudança do papel de aluno para o de professor; (2) conflito entre o apoio desejado para os alunos e o real; e (3) concepções conflitantes de ensinar e aprender. As tensões de identidade profissional mudaram ao longo do tempo e foram afetadas pelo apoio de outros significativos.

(32) Autor(es): Xu (2013).

(a) Definição de identidade profissional docente: Identidade profissional docente é a forma pela qual as pessoas entendem sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço e como elas entendem possibilidades para o futuro; enfim, é uma construção da cognição social.

(b) Objetivo do estudo: Explorar as mudanças de comportamento e as crenças de professores iniciantes durante os primeiros anos de ensino, identificando as identidades imaginadas dos professores em pré-serviço e como estas se transformaram em identidades praticadas nos seus primeiros anos de ensino.

(c) Procedimento de pesquisa: Entrevista semiestruturada, diário escrito pelos participantes e observação.

(d) Principais resultados: Identidades imaginadas dos professores iniciantes baseadas em exemplo/sugestão podem transformar-se em identidades praticadas com base em esquemas/regras ou ser mediadas pelas influências mistas dos contextos institucionais e dos contextos educativos dinâmicos. Identidades imaginadas sofrem reposicionamento ou evolução.

A seguir, são analisadas as principais características dos textos estudados, os desdobramentos da definição do conceito de identidade profissional, os indicadores desta identidade, a ênfase na discussão do papel das tensões no seu desenvolvimento e o debate sobre a existência de múltiplas identidades.

2.2.2 Desenvolvimento no campo teórico.

Entre as principais características das publicações analisadas, observou-se que, prioritariamente, focaram na formação inicial de professores, centrando-se nos últimos anos dos programas de formação e nos primeiros anos da prática de ensino. Em relação aos segmentos de ensino investigados, identificou-se maior ênfase no que corresponderia ao ensino médio e aos anos finais do ensino fundamental brasileiros. Entretanto, investigações também foram conduzidas no que corresponderia à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental no Brasil. Nenhum estudo teve como foco o desenvolvimento da identidade profissional de professores universitários. Isso torna o presente trabalho pioneiro nesse campo, uma vez que explora o desenvolvimento da identidade profissional de professores universitários ao longo de suas carreiras.

Diversamente do cenário encontrado por Beijaard et al. (2004), poucos estudos se apoiaram na investigação de narrativas. Destacaram-se como estudos diferenciados em uma linha autobiográfica os trabalhos de Luehmann (2008) e Luehmann e Tinelli (2008), cujos dados são provenientes de blogs criados por professores para discutir suas práticas.

A maior parte dos estudos foi conduzida, essencialmente, sob uma abordagem qualitativa, adotando como procedimentos entrevistas semiestruturadas, diários, grupos focais, observações com gravação, questionários e análises documentais. Uma abordagem

específica, denominada clínica didática por Alfonso (2012), foi utilizada para investigar a formação de professores de teatro. Entre os estudos avaliados, também constam revisões de literatura e discussões úteis para acompanhar o desenvolvimento do campo teórico (Beijaard et al., 2004; Gomes et al., 2013; Izadinia, 2013; Sachs, 2001; Tateo, 2012; Thomas, 2012).

Merece ser destacado o crescimento tanto da abordagem quantitativa (Canrinus et al., 2012; Chong, 2011; Lamote & Engels, 2010; Pillen, Beijaard, et al., 2013; Pillen, den Brok, et al., 2013; Sales & Chamon, 2011; Schepens et al., 2009; Song & Wei, 2007) quanto da abordagem mista (Fuller et al., 2013; Hong, 2010; Rogers, 2011), utilizando a aplicação de questionários e buscando ampliar o campo de investigação da identidade profissional docente, no qual prevalecem investigações de pequena escala e em profundidade (Schepens et al., 2009). Parte dos estudos quantitativos e mistos tinha em comum o foco de investigar características e construtos relacionados à identidade profissional docente.

Grande parte dos trabalhos analisados buscava compreender os processos de desenvolvimento da identidade profissional docente tentando identificar, em linhas gerais, como a identidade muda e sob quais condições isto pode acontecer. Esse aspecto mutante da identidade foi nomeado de distintas formas: formação, desenvolvimento, construção, reconstrução, redefinição, negociação ou transformação da identidade profissional docente.

2.2.2.1 Conceito de identidade profissional docente.

A partir da análise das definições de identidade profissional docente apresentadas nos artigos investigados, observou-se que ainda inexistente um significado claro deste

construto teórico que seja compartilhado pelos pesquisadores. Constatou-se que a falta de precisão nessa área permanece, conforme apontado por Beijaard et al. (2004). De acordo com Beauchamp e Thomas (2009), esse é um dos maiores desafios desse campo de investigação. De fato, verificou-se que nem sempre os pesquisadores definiram em seus artigos o conceito em questão. Por outro lado, identificou-se um esforço de apreensão do referido conceito por via da aproximação. Ainda que não fosse apresentada uma definição da identidade profissional dos professores, os autores buscaram descrever como esta se constrói, os fatores que a compõem, bem como suas características. A partir dessa abordagem transversal sobre o construto teórico investigado, constatou-se a existência de algumas descrições coincidentes, as quais passarão a ser exploradas a partir de agora.

Definitivamente, a primeira concordância entre os autores investigados reside no fato de que a identidade docente diz respeito à forma pela qual o profissional se vê, bem como à imagem e à compreensão que tem de si mesmo enquanto professor (Canrinus et al., 2012; Carrington et al., 2011; Chong, 2011; Gomes et al., 2013; Luehmann, 2008; Luehmann & Tinelli, 2008; Tang, 2011; Tateo, 2012; Timoštšuk & Ugaste 2010, 2012; Vogt, 2002; Wu et al., 2011). Essa é, claramente, a definição mais geral em que a identidade profissional docente se acomoda (Lamote & Engels, 2010) e se constitui como uma etapa fundamental em sua construção (Thomas & Beauchamp, 2011). Aqui também se inserem as crenças do que significa ser um professor e o tipo de professor que se aspira ser (Lamote & Engels, 2010; Sachs, 2001; Wu et al., 2011), o que os professores, a partir de suas experiências e *backgrounds*, acham importante em seu trabalho (Beijaard et al., 2004; Schepens et al., 2009), além da compreensão de seu papel profissional (Abednia, 2012; Fuller et al., 2013). Esse entendimento acerca da identidade profissional docente também está de acordo com a visão de outros investigadores da área (Day et al., 2007; Gee, 2000-2001; Lasky, 2005).

Tal como afirmaram Pillen, den Brok, et al. (2013, p. 87, tradução nossa), a identidade profissional docente é um produto e um processo:

O primeiro se refere a como os professores veem a si mesmos como resultado da interação entre aspectos ou elementos do professor como pessoa e do professor como profissional em um determinado momento. O último se refere a mudanças nessa percepção devido às influências vindas de “fora” (por exemplo, o *feedback* de um mentor), ou de “dentro” (por exemplo, o desejo de experimentar algo novo).

A percepção que os professores têm a respeito de si, tanto no plano pessoal quanto no profissional, pode ser alterada por influências externas, visto que a identidade é um fenômeno relacional (Abednia, 2012; Canrinus et al., 2012; Gomes et al., 2013; Hong, 2010; Sales & Chamon, 2011; Schepens et al., 2009; Tang, 2011; Thomas, 2012) e se constrói a partir de significados culturalmente disponíveis (Sachs, 2001). Tal como já haviam observado Beijaard et al. (2004) a respeito da construção da identidade profissional docente, esta ocorre pela coesão daquilo que é individual e coletivamente visto como relevante no ensino. Em linha com essas ideias, Tateo (2012) lembrou que, na literatura existente, a discussão teórica acerca da identidade profissional docente leva em conta três níveis de análise: (1) o individual, que inclui a biografia pessoal do professor; (2) o interpessoal, no qual se inserem as relações sociais, as práticas e os artefatos; e (3) o cultural, que envolve as representações, as normas, os valores e o contexto organizacional.

Outro ponto de coesão entre diversos pesquisadores da área diz respeito à maneira pela qual a identidade profissional docente se forma. Embora haja diferenças a respeito da denominação e da natureza desse processo, constata-se extrema unidade entre os estudiosos desse campo em considerá-lo como um processo aberto, contínuo, negociado, dinâmico, mutante e ambíguo (Beijaard et al., 2004; Carrington et al., 2011; Chong, 2011; Gomes et al., 2013; Izadinia, 2013; Sachs, 2001; Tang, 2011; Tateo, 2012; Wu et al., 2011).

Envolve poder e significados em situações cotidianas (Sachs, 2001) e se estabelece por meio da criação de sentido, interpretação e reinterpretação de seus próprios valores, além da autoavaliação de experiências, implicando equilíbrio entre a pessoa e o contexto (Beijaard et al., 2004; Chong, 2011; Gomes et al., 2013; Pillen, Beijaard, et al., 2013; Pillen, den Brok, et al., 2013; Song & Wei, 2007; Tang, 2011; Tateo, 2012), o que favorece o desenvolvimento gradativo do professor à medida que este se identifica com a profissão e afirma os seus papéis (Song & Wei, 2007; Wu et al., 2011). Na interpretação ou no reconhecimento da participação em discursos profissionais, por si e pelos outros, as identidades são realmente formadas (Luehmann, 2008).

2.2.2.2 Indicadores da identidade profissional docente.

Normalmente, as características ou os elementos considerados como constitutivos da identidade profissional docente estão alinhados com a definição mais geral apresentada anteriormente, de que a identidade docente concerne à forma pela qual o profissional se vê. Tais indicadores são reconhecidos a partir da percepção dos professores sobre seu autoentendimento (Kelchtermans, 2005), os aspectos constituintes da sua identidade profissional (Beijaard et al., 2004) e aquilo que acreditam ser importante para o seu trabalho (Lamote & Engels, 2010; Vähäsantanen et al., 2008; Vogt, 2002). Por exemplo, Lamote e Engels (2010) consideraram a autoeficácia como uma avaliação orientada para o futuro que se relaciona com a percepção de competência. Vähäsantanen et al. (2008), por sua vez, focaram seu estudo na orientação dos professores em relação à sua profissão, considerando a orientação como sua percepção acerca daquilo que acreditam ser importante para o seu trabalho e as tarefas que consideram significativas.

Isso posto, passa-se ao levantamento dos indicadores constitutivos da identidade profissional docente. Beijaard et al. (2004) relataram que não seria possível indicar quais características específicas moldam esse construto teórico. Nesta revisão, mais uma vez, observou-se quão ampla é a gama de fatores que os investigadores julgam compor a identidade do professor.

Assim sendo, em caráter ilustrativo, aqui são enumerados os principais elementos citados nos textos pesquisados e que revelam o entendimento dos autores sobre o que dá sentido à identidade profissional docente: autoimagem, autoeficácia, autoestima, orientação profissional, orientação para a tarefa, compromisso com o ensino, valores pessoais, crenças, ação, saberes, conhecimento acerca das teorias pedagógicas, conhecimento pedagógico sobre o conteúdo, habilidades técnicas, profissionalismo, senso de ética, senso de responsabilidade para com os alunos, senso de propósito para ensinar e ser um professor, visão acerca da escolarização, sentido de pertença, dimensões morais, dimensões emocionais, dimensões políticas e micropolíticas, motivação para o trabalho, perspectiva de futuro, representações e concepções sobre a profissão, experiências pessoais e profissionais, vulnerabilidade profissional, resiliência, histórico familiar, biografia de carreira, exigências profissionais (valores amplamente aceitos e normas de ensino), e contextos profissionais.

Todos esses são termos relacionados ao conceito de identidade profissional dos professores contemplados nos artigos analisados. Partindo de uma análise preliminar rápida dessa lista, poder-se-ia considerar que dentro do construto teórico identidade profissional docente caberia tudo aquilo que diz respeito à vida de um professor. Entretanto, considerando que atualmente existem distintas perspectivas que investigam a identidade profissional docente, pode-se entender um pouco melhor a dispersão a respeito da compreensão dos fatores relacionados a este construto teórico. Ainda assim, os

estudiosos desse campo têm a imensa tarefa de seguir buscando a delimitação desses indicadores, assim como a sua relação com a identidade profissional docente.

Preocupados com o desenvolvimento do campo de investigação e o aprimoramento dos conceitos, alguns pesquisadores têm trabalhado no sentido de dar maior sustentação teórica aos aspectos abordados. Entre os textos revisados, destaca-se o trabalho dos investigadores holandeses Canrinus et al. (2012). Eles observaram que as pesquisas nesse campo têm se centrado em identificar mais o que afeta a identidade profissional docente em detrimento dos resultados decorrentes desta. Compreendendo que a identidade profissional dos professores se refere a como eles se veem a partir de suas interpretações acerca da constante interação com o contexto, esses autores apresentaram a satisfação no trabalho, a autoeficácia, o comprometimento e a mudança nos níveis de motivação dos professores como indicadores do sentido que estes dão à sua identidade profissional. Eles consideraram que esses são os construtos mais implícitos sobre o que a identidade profissional parece ser e se empenharam em compreender como estão relacionados entre si. Analisando a literatura existente, partiram do pressuposto de que o sentimento de autoeficácia impacta o nível de motivação do professor, a sua satisfação no trabalho e o seu comprometimento ocupacional. A partir da interpretação a respeito desse pressuposto no presente trabalho, esses impactos teriam um efeito cascata (Figura 4).

A autoeficácia é apresentada como um comportamento determinante e considerado o ponto de partida do modelo conceitual desenvolvido por Canrinus et al. (2012). Esses estudiosos consideraram a autoeficácia como a percepção do professor sobre a sua habilidade para realizar duas frentes de trabalho. A primeira delas se refere à execução de tarefas profissionais pertinentes ao processo de ensinar e educar, bem como à capacidade de regular as relações ali envolvidas. A segunda concerne ao trabalho na instituição

educativa. Além de desempenhar tarefas organizacionais, o professor percebe-se como membro da organização e participa de seu processo político e social.

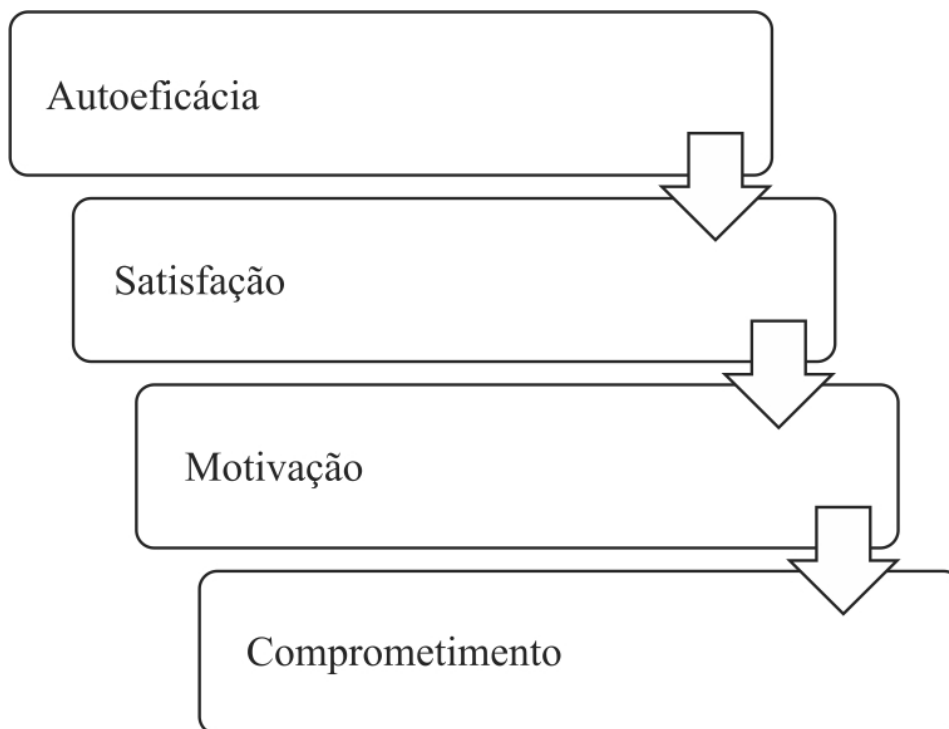


Figura 4. Indicadores de sentido da identidade profissional docente.

Fonte: Original elaborado pela autora com base em Canrinus et al. (2012).

A autoeficácia dos professores contribui para a sua satisfação no trabalho. Por sua vez, a satisfação dos professores no trabalho favorece a mudança de seu nível de motivação. Logo, a autoeficácia está relacionada com mudanças de comportamento, muitas vezes por meio de seu efeito sobre a motivação. Por fim, a mudança no nível de motivação dos professores contribui para seu comprometimento ocupacional. Em suma, a autoeficácia dos professores também contribui para o seu comprometimento ocupacional, que é parcialmente mediado por uma mudança no nível de motivação docente.

O comprometimento ocupacional pode ser compreendido como uma ligação psicológica entre um indivíduo e sua ocupação, com base em uma reação afetiva para aquela atividade profissional. Já a motivação é considerada como um conjunto de crenças inter-relacionadas e emoções, isto é, um conjunto de forças energéticas que se originam tanto dentro como além do ser, determinando forma, direção, intensidade e duração do seu comportamento relacionado ao trabalho.

Canrinus et al. (2012) testaram esse modelo e, como resultado de seu estudo exploratório, assumiram que ele é dinâmico. Também consideraram que a força dos indicadores utilizados (satisfação no trabalho, autoeficácia, comprometimento ocupacional e mudança no nível de motivação) pode variar. A alteração na intensidade de um ou outro indicador pode favorecer a mudança da identidade profissional de um professor ao longo de sua carreira. Entretanto, a pesquisa sobre a estabilidade e/ou a dinâmica da identidade profissional docente até o momento tem sido difícil (Beauchamp & Thomas, 2009), constituindo um desafio que se procura enfrentar no presente estudo.

2.2.2.3 Tensões no desenvolvimento da identidade profissional docente.

A partir da presente análise, foi possível observar o crescente interesse pelo impacto da tensão no desenvolvimento da identidade profissional docente. A identidade profissional é considerada um “mediador psicológico por meio do qual os professores dão sentido à mudança” (Tateo, 2012, p. 350, tradução nossa). Embora a partir de uma visão ortodoxa da identidade esta seja vista como coerente e estável, ela é lugar de conflito.

Para Tateo (2012), a identidade dos professores constitui espaço de negociação interna e externa entre as dimensões cognitivas, culturais e emocionais que formam o

complexo cotidiano dos professores. Na atualidade, são inúmeras as demandas que se fazem a esses profissionais, as quais mudam seus papéis tradicionais. Dessa maneira, os professores são atualmente requeridos a: atuar como mediadores e facilitadores em sala de aula; ensinar os alunos a aprender de forma independente, a colaborar e a refletir; e auxiliar no processo de desenvolvimento integral dos alunos a fim de ajudá-los a enfrentar os desafios da sociedade e do conhecimento. Ao mesmo tempo, os professores não são auxiliados ou não são formados suficientemente para desenvolver e gerenciar sua identidade profissional docente. É imprescindível que os pesquisadores da área se dediquem à busca de estratégias que contribuam com os professores na gestão de sua identidade profissional.

Pillen, Beijaard, et al. (2013) analisaram as tensões durante o desenvolvimento da identidade profissional. Considerando que essa é vista como o processo de integração de conhecimento pessoal, crenças, atitudes, normas e valores dos docentes iniciantes com as exigências profissionais das instituições de formação de professores e escolas (incluindo os valores amplamente aceitos sobre a docência e as normas sobre o ensino), desenvolver uma identidade profissional envolve encontrar equilíbrio entre os lados pessoal e profissional de tornar-se professor. Ao longo desse processo, as tensões podem ter grande influência sobre a aprendizagem dos professores iniciantes.

Outros pesquisadores já estudaram esses processos de tensão, identificando que, habitualmente, são acompanhados de sentimentos negativos (Flores, 2004; Kelchtermans & Ballet, 2002) e que, em muitos casos, as soluções não são simples e os professores iniciantes precisam aprender a lidar com elas. Admiraal, Korthagen e Wubbels (2000) distinguiram duas formas diferenciadas de enfrentamento de tensões: uma focalizada na emoção e outra focada no problema. Ao lançar mão do comportamento de enfrentamento focalizado na emoção, o indivíduo pode recorrer, por exemplo, a táticas de evasão,

minimização, distanciamento ou atenção seletiva. Já o comportamento de enfrentamento focado no problema é mais dependente do contexto e está relacionado a estratégias de resolução de problemas.

Entretanto, conforme Pillen, Beijaard, et al. (2013), vários fatores podem afetar a percepção dos professores e os meios de lidar com as tensões. Esses autores indicaram que as variáveis relativas às origens dos docentes podem ter influência sobre as tensões experimentadas, os sentimentos que as acompanham e as estratégias de enfrentamento. Todavia, alertaram que o efeito de tais variáveis sobre as tensões ainda foi pouco investigado.

As tensões de identidade profissional são consideradas lutas internas entre a forma como o professor vê a si mesmo como pessoa e como profissional, as quais desafiam seus sentimentos, valores, crenças ou percepções. Desenvolver uma identidade profissional pode ser muito difícil, pelo fato de que aquilo “que é considerado relevante para a profissão pode entrar em conflito com desejos pessoais dos professores e o que eles experimentam como bom” (Beijaard et al., 2004, p. 109, tradução nossa). A partir dos trabalhos de Alsup (2006) e Olsen (2010), também se pode concluir que experimentar essas tensões parece ser essencial para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores iniciantes.

Dang (2013) resgatou pesquisas anteriores que sugeriram que professores iniciantes têm ganhos com tensões, diálogo, reflexões e maior apoio resultante do trabalho de pares. Assim, explorou a realização do estágio de futuros professores por pares e observou como fatores específicos deste trabalho mediam a aprendizagem do professor e a sua formação de identidade. Os resultados daquele estudo indicaram que as contradições permitem ao futuro docente trabalhar para resolvê-las.

Timoštšuk e Ugaste (2010) afirmaram que se tornar professor é uma experiência altamente emocional que inclui tanto emoções positivas quanto negativas. Eles ponderaram que a existência de emoções negativas é inevitável e que os futuros professores têm de estar preparados para lidar com a ignorância e as deficiências do *self* docente que seus supervisores e alunos lhes revelam ou demandam. Brown (2006) já alertava que conhecer a percepção que as outras pessoas têm do nosso *self* pode ser surpreendente.

Compreende-se que, mesmo sendo acompanhada por sentimentos ou emoções negativas, a tensão pode ter consequências positivas sobre a identidade profissional. O enfrentamento de tensões pode contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional docente. Uma forma de contribuição seria, durante a formação de docentes, tornar as tensões inerentes de vir a ser um professor em temática de estudo, relacionando-as como uma parte natural do processo de desenvolvimento da identidade profissional.

2.2.2.4 Múltiplas identidades.

Uma importante observação nas abordagens sobre a identidade profissional docente nos textos aqui revisados diz respeito à noção de múltiplas identidades. Distintos investigadores utilizaram esse enfoque. Assim, destaca-se a proposição de Sachs (2001, p. 155, tradução nossa):

Claramente, os professores habitam múltiplas identidades profissionais. Para um professor da educação primária, por exemplo, talvez se possa incluir a categoria geral de professor primário. No entanto, essa pode ser dividida em mais identidades por nível de ano, como professor novato, professor de ensino médio ou superior,

professor de um conteúdo ou disciplina específicos, como professor de educação especial, professor de música, professor de educação física, e assim por diante.

Nesse caso, a multiplicidade de identidades parece estar relacionada apenas ao contexto de atuação dos professores, a atributos conferidos externamente utilizados para distinguir um grupo de outro. Em contrapartida, Beijaard et al. (2004) consideraram a identidade profissional docente como um processo contínuo que implica a pessoa e o contexto, que consiste de subidentidades e envolve a ação do professor. Disso decorre considerar que ela corresponde ao desenvolvimento do docente ao longo da vida e que não existe uma identidade única. Professores diferem entre si em virtude da interação de suas características pessoais com os diferentes contextos em que atuam. Por outro lado, cada professor pode desenvolver diferentes identidades profissionais a depender do contexto em que se encontra. A título de exemplo, pode-se destacar o trabalho de Vähäsantanen et al. (2008), em que os autores concluíram que diferentes organizações de trabalho fornecem recursos distintos para as negociações de identidade profissional docente.

Alguns pesquisadores abordam essa multiplicidade a partir da perspectiva das identidades sociais, como Sales e Chamon (2011), os quais afirmaram que as identidades sociais do indivíduo são múltiplas, e Gomes et al. (2013, p. 248), que pareceram complementar a afirmação anterior ao asseverar que “a Identidade Profissional é uma identidade social particular, entre outras identidades sociais da pessoa”. Não há dúvidas de que os investigadores reconhecem a existência de múltiplas identidades. Mas qual seria a origem dessa multiplicidade? A que diz respeito? Beijaard et al. (2004, p. 122, tradução nossa, grifo dos autores) aprofundaram um pouco mais essa análise:

A identidade profissional docente *consiste de subidentidades* – relacionadas aos diferentes contextos e relações – que mais ou menos se harmonizam. Algumas podem estar amplamente ligadas e podem ser vistas como o núcleo da identidade

profissional docente, enquanto outras podem ser mais periféricas. Parece ser essencial que não entrem em conflito, que sejam mais ou menos balanceadas.

Outros estudiosos do assunto seguiram conformando essa compreensão de uma identidade múltipla: “diferentes subidentidades se relacionam a distintos contextos e relacionamentos” (Lamote & Engels, 2010, p. 6, tradução nossa); “não é um único elemento, mas é composto de várias subidentidades” (Chong, 2011, p. 220, tradução nossa). Então, pergunta-se: mas, em que consiste uma subidentidade?

Como um primeiro direcionamento a uma possível resposta, Thomas e Beauchamp (2011) abordaram a noção de múltiplos *selves*. As pesquisadoras trabalharam com a ideia de que os professores podem ter diferentes noções de seus *selves*: um real, que efetivamente existe; um ideal, que se projeta no futuro; e ainda um “dever” de *self*, que diz respeito às representações aceitas na comunidade de ensino do papel que o professor deve cumprir.

Considerando a existência de múltiplos *selves* que se dispõem em um sistema de posicionamentos, Dang (2013) apoiou-se nos resultados de uma revisão crítica realizada por Akkerman e Meijer (2011) e assumiu a identidade profissional docente como unitária e múltipla, contínua e descontínua, individual e social. Assim esclareceu o seu funcionamento:

Um processo contínuo de negociação e inter-relação entre posições-do-eu, de tal forma que um sentido mais ou menos coerente e consistente de *self* é mantido ao longo de várias participações e autoinvestimentos em sua vida de trabalho. De natureza dinâmica, tem suas origens no social e sofre tensões em sua construção (Dang, 2013, p. 49, tradução nossa).

Pillen, Beijaard, et al. (2013) também exploraram essa noção proveniente da perspectiva social proposta pelas investigadoras holandesas Akkerman e Meijer (2011), as quais utilizaram a teoria do *self* dialógico para conceitualizar a identidade docente. As autoras consideraram que atualmente há grande interesse pela identidade do professor e que isto se relaciona com a crescente ênfase no papel de emoções, paixão, compromisso e coragem no ensino em um movimento que considera que o desenvolvimento profissional do professor “vai além da tradição de focar meramente na aquisição de ‘ativos’ como conhecimento, competências ou crenças” (Akkerman & Meijer, 2011, p. 308, tradução nossa).

É recorrente a consideração pelos estudiosos da área de que a natureza da identidade profissional docente seja múltipla, descontínua e social. Porém, para trabalhar com esse conceito, é preciso considerar cuidadosamente essas características em relação aos seus equivalentes – a natureza única, contínua e individual da identidade – a fim de alcançar melhor definição da identidade docente (Akkerman & Meijer, 2011).

2.3 *Self* e Identidade: um Enfoque Dialógico

Nesta seção é introduzida a teoria do *self* dialógico abordada por Akkerman e Meijer (2011), que auxiliará a manejar a noção de múltiplas identidades neste estudo. Essa teoria parece eficaz para abordar a discussão sobre a identidade porque favorece a compreensão diferenciada acerca do processo de configuração e reconfiguração do sistema do *self*, essencial para a concepção dos processos de transformação da identidade. Além disso, procura incorporar o impacto dos efeitos da globalização no desenvolvimento individual e apresenta uma nova visão das mudanças históricas nas percepções das

realidades sociais e como estas afetam a motivação, a emoção, a liderança e a resolução de conflitos (Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

A teoria do *self* dialógico foi desenvolvida pelo professor Hubert Hermans, da Universidade de Nijmegen (Holanda), visando considerar uma abordagem alternativa às perspectivas psicológicas tradicionais do *self*. Duas das principais obras que apresentam os fundamentos dessa teoria foram elaboradas por Hermans e Gieser (2012) e Hermans e Hermans-Konopka (2010). A partir delas, discorre-se sobre algumas das noções fundamentais dessa teoria, essenciais à presente discussão.

As bases da teoria do *self* dialógico foram inspiradas nas noções fundamentais de *self* de James (1890) e Mead (1934), bem como na obra de Bakhtin (1929/2013). Nessa teoria, parte-se do princípio que as relações dialógicas são necessárias tanto entre indivíduos, grupos e culturas quanto dentro do *self* de um mesmo sujeito. Sua mensagem central é que algumas características da sociedade, tais como diálogos, pressões e lutas por dominância, estão também presentes no interior do *self*, compondo o que poderia ser chamado de a “sociedade da mente”. Sob esse prisma, o *self* é considerado resultado do processo social e histórico que transcende a separação dicotômica entre indivíduo e sociedade. Para a compreensão da noção central do *self* dialógico, outras duas dicotomias devem ser desconstruídas: a noção de *self* como algo interno e a de diálogo como algo que ocorre externamente ao sujeito. Assim, essa teoria propõe algo além disso, porquanto traz o exterior para dentro do sujeito e, em sentido inverso, verte o que é considerado interno ao sujeito no mundo exterior.

Hermans e Hermans-Konopka (2010, p. 81, tradução nossa) fizeram uma distinção entre *self* e identidade a partir da teoria do *self* dialógico e definiram-no como uma “dinâmica multiplicidade de posições ou vozes na paisagem da mente, com possibilidade de relações dialógicas entre estas posições ou vozes”. Decorrente dessa concepção de *self*,

eles diferenciaram três tipos de identidade: (1) identidade pessoal, interpretada como uma dinâmica multiplicidade de posições pessoais; (2) identidade social, definida como uma dinâmica multiplicidade de posições ou papéis sociais; e (3) identidade cultural, determinada como uma multiplicidade de posições culturais. Essas três formas da identidade, estreitamente relacionadas, compõem diferentes aspectos do mesmo *self* dialógico.

Dessa maneira, *self* e identidade fazem parte de um mundo globalizado (espaço) e de uma história coletiva que está constantemente mudando (tempo). Estudos sobre o *self* e a identidade somente podem ser conduzidos se os níveis individual, local e global forem levados em consideração. Alguns conceitos-chave são fundamentais para compreender as conexões entre esses níveis: o outro-no-*self* em contraposição ao individualismo autossuficiente e as emoções provenientes do contato entre as pessoas.

O outro no *self* é “o Outro presente ou virtual que estamos tentando abordar” (Salgado & Gonçalves, 2007, p. 151, tradução nossa). Ele representa a alteridade constitutiva do *self* e nos permite considerar a pessoa com o seu mundo subjetivo. O outro real, quando passa a habitar o *self*, deixa de ser real e passa a ser um outro construído como um outro-no-*self*. Desse modo, o outro real, como alguém que difere do *self*, participa na criação da singularidade do sujeito, é absorvido pelo *self* e tende a desvanecer-se ou, ao menos, a se fundir com o outro no *self* (Grossen & Orvig, 2011).

Para melhor compreender a transcendência do dualismo entre *self* e o outro, é interessante partir da distinção básica introduzida por William James, ainda no século XIX, entre o *I* e o *me*. Para Hermans e Gieser (2012), James equiparou o *I* ao eu-como-conhecedor (*self-as-knower*), enquanto o *me* pode ser relacionado ao eu-como-conhecido (*self-as-known*). Para compreender a relação entre o *self* e o outro, faz-se necessário observar a transição gradual entre *me* e *mine*. Sobre o *me* (eu-como-conhecido), observa-se

que é composto por todos aqueles que podem ser considerados seus: “não apenas seu corpo e seus poderes psíquicos, mas suas roupas e sua casa, sua mulher e crianças, seus ancestrais e amigos, sua reputação e seu trabalho, suas terras e cavalos, seu iate e sua conta bancária” (James, 1890 apud Hermans & Gieser, 2012, p. 3, tradução nossa). O outro pertence ao *self* estendido e não está simplesmente fora dele. Disso decorrem desenvolvimentos teóricos posteriores, nos quais a oposição e a negociação com o outro-no-*self*, assim como com o outro real, são parte do processo de múltiplos posicionamentos.

Enquanto o *self* ocidental é tradicionalmente considerado como um conceito que lida com aquilo que ocorre *dentro* da pessoa, considera-se que o diálogo ocorre *entre* a pessoa e o outro. Reunindo os conceitos de *self* e diálogo na combinação de *self* dialógico,

(...) o entre é interiorizado no dentro e, reversivamente, o dentro é exteriorizado no entre. Como consequência, o *self* não tem existência separada da sociedade, mas é parte dela; isto é, o *self* se torna uma ‘minissociedade’ ou (...) uma ‘sociedade da mente’ (Hermans & Gieser, 2012, p. 3, tradução nossa).

A concepção de que o *self* encontra-se estendido no espaço e no tempo é um pressuposto central necessário para compreender o seu crescente envolvimento no processo cultural de globalização. A partir da interconexão de distintas culturas, o *self* surge refletindo as congruências e incongruências que compõem a sociedade e responde a estas influências de forma ativa.

No encadeamento entre globalização e localização,⁶ surge a experiência de incerteza que envolve a complexidade, a ambiguidade, o déficit de conhecimento e a imprevisibilidade. Aqui, a complexidade se deve à diversidade de partes que compõem tanto o *self* quanto a sociedade. O fato de uma parte ser determinada pelo fluxo e variação das outras partes gera ambiguidade e falta de clareza. A falta de uma estrutura de

⁶ Aqui considerada como uma força contrária à globalização.

conhecimentos que possa resolver as contradições entre as partes implica imprevisibilidade, já que impossibilita o controle dos desdobramentos futuros. Hermans e Hermans-Konopka (2010, p. 3, tradução nossa) afirmaram que essa experiência “reflete a situação global de multivocalidade (complexidade) que não permite uma fixação de sentido (ambiguidade), que não tem uma voz superordenada para resolver contradições e informações conflitantes (déficit de conhecimento) e que é, em grande medida, imprevisível”. Para lidar com essa situação, o *self* pode reagir diminuindo o número e a heterogeneidade de posições ou vozes no *self*, dando o comando para uma posição ou voz mais importante ou influente. A heterogeneidade ainda pode ser reduzida acentuando as fronteiras entre o eu e o outro, considerando-o como estranho, diferente ou até mesmo infame. Paradoxalmente, com o objetivo de lidar com a situação de incerteza, o *self* também pode aumentar, em vez de diminuir, o número de posições ou vozes. Isso pode ocorrer, especialmente, quando novas posições podem oferecer benefícios que nenhuma das posições anteriores foi capaz de fornecer. Uma última possibilidade de reação do *self* é enfrentar essa incerteza, em vez de evitá-la, de tal modo que suas posições iniciais são influenciadas ou modificadas, total ou parcialmente.

O *self* também emerge da confluência da história pessoal e coletiva e, por isto, expande-se no tempo. Quaisquer mudanças na sociedade, sejam elas temporais ou espaciais, compõem vozes coletivas que ecoam no *self* constituindo suas bases. Hermans e Hermans-Konopka (2010) trabalharam com três modelos de *self* e identidade associados a diferentes fases históricas – o tradicional, o moderno e o pós-moderno – até chegar a uma proposição de um *self* dialógico, resultado de um processo de aprendizagem tanto dos recursos disponíveis ao *self* em cada modelo quanto de seus lados sombrios (*shadow sides*).

A seguir, com o intuito de lançar um olhar sobre a construção histórica do *self* e tentar uma aproximação para compreender a proposta de um *self* dialógico, são apresentadas as principais características de cada uma dessas fases históricas. Em adição a isso, também são feitas reflexões a respeito dos recursos e restrições que esses momentos históricos disponibilizaram ao *self*.

2.3.1 A construção histórica do *self*.

Mudanças históricas se refletem em aspectos coletivos do *self* e da identidade. Com vistas a articular tais mudanças e suas implicações para o *self*, aqui se diferenciam três modelos associados com fases históricas específicas: tradicional, moderna e pós-moderna. Um quarto modelo, o *self* dialógico, também é apresentado.

A noção pré-moderna do *self*, ou o modelo do *self* tradicional, corresponde a um período da história que vai até 1650. O *self* tradicional inclui elementos de uma época em que a vida em sociedade era guiada por um rígido propósito moral, pela conexão com o ambiente natural, por uma forte hierarquia social conduzida pelas autoridades religiosas e por verdades dogmáticas. Nesse contexto, era guiado pela crença no destino e na sorte. Havia um sentimento de que o mundo era organizado como um todo coerente e a convicção de que havia uma vida após a morte, ou seja, a promessa de salvação eterna. A moralidade compartilhada pela maioria das pessoas de uma comunidade lhes dava a sensação de certeza e segurança acerca de questões sobre certo e errado, bom e mau.

O período tradicional, como todos os outros, produziu seus lados sombrios. A atitude moralista extrema, os dogmas religiosos excessivamente restritivos e o rígido sistema hierárquico estreitavam a autonomia individual e a liberdade. Concepções sobre a

vida e a morte eram determinadas por instâncias sociais superiores. Descobertas científicas, muitas vezes, eram vistas como uma afronta às verdades religiosas. As mulheres eram subordinadas aos homens. Esse rígido sistema coibia (mas não impedia) a inovação social.

Em contrapartida, esse período ofereceu interessantes recursos ao *self* tradicional, porquanto este é basicamente ético e incorporado em um todo maior. Desse período, o *self* dialógico herdou uma postura moral que decorre da consideração de que o outro é uma parte intrínseca do *self* estendido. Uma posição moral também foi assumida na “sociedade da mente” diante de uma outra parte do *self* que pode, ou não, ser expressa, ouvida e respeitada. Outras características do *self* tradicional valorosas ao *self* dialógico dizem respeito ao lugar central destinado à crença e à fé (que coexistem com a ênfase na razão moderna) e à conexão com o ambiente e a natureza.

No período moderno (1700-1950), a visão dualista do mundo foi acentuada sob a influência do Iluminismo. Interior e exterior, objetivo e subjetivo, sujeito e objeto, eu e outro, ciência e fé, política e religião, público e privado, teoria e prática tornaram-se mutuamente excludentes. O *self* moderno foi reconhecido por sua ênfase na autonomia, no individualismo e na razão. Buscou uma verdade universal e apresentou fronteiras nítidas entre o eu interno e o outro externo. A atitude desse *self* ante o ambiente externo adveio de uma tentativa de controle. Assim, no senso moderno, o *self* pode ser descrito como soberano, porquanto assumiu uma autonomia sem precedentes, a tal ponto de incorrer no risco de alienação do ambiente social e natural, culminando com isolamento emocional, solidão e competição excessiva. “O *self* moderno já não é definido por seu lugar em uma ordem cósmica significativa, mas se torna uma entidade autodefinida, com um abismo metafísico profundo entre os reinos do *self* interno e o mundo externo” (Hermans & Hermans-Konopka, 2010, p. 87, tradução nossa).

Esse modelo de *self* arriscou-se a ficar preso em si mesmo à medida que perdeu o contato básico com o ambiente externo e com a natureza e tendeu a transformar este contato em uma atitude de controle e exploração. Ele rompeu os laços tradicionais da vida da comunidade e ameaçou o equilíbrio ecológico de todo o planeta. Compatível com a pretensão de universalidade do Iluminismo, o projeto moderno se manifestou como expansivo e exploratório. O mundo moderno, sob os imperativos da conquista e dos anseios de universalidade, gerou o colonialismo e a escravidão. Paradoxalmente, favoreceu o aparecimento de múltiplas identidades, as quais minaram os ideais de uma mente unificada internamente. Os movimentos migratórios, por todo o mundo, favoreceram o surgimento de identidades culturais híbridas e múltiplas, em vez de seres integrados e conformados às sociedades de destino.

Esse período histórico concedeu um grande impulso ao desenvolvimento da razão e da ciência. No campo individual, ofereceu recursos ao sujeito para pensar e agir de maneira autônoma, estando apto para definir suas próprias metas e criar sua própria narrativa. No período moderno, o *self* configurou-se como um projeto autorreflexivo em que o indivíduo se engajou em um processo de autodesenvolvimento. Esse movimento o libertou das forças opressivas de estruturas hierárquicas rígidas e ofereceu maior liberdade individual. A teoria do *self* dialógico reconheceu a relevância da autonomia e do controle do *self*, mas não no sentido de um individualismo independente. Ao contrário, o *self* foi projetado para o mundo e para o outro em particular.

Basicamente, o pós-modernismo (1960-2000) gerou um movimento contrário à ênfase na totalidade e na unidade e inaugurou o acolhimento e a valorização da diferença, da alteridade, da fragmentação, do conhecimento local e da cultura popular. Essa nova estrutura tendeu para a dissolução das hierarquias simbólicas e favoreceu a descentralização do sujeito. O *self* pós-moderno distribuiu-se em uma multiplicidade de

relações incoerentes e desconexas. “O *self* é simultaneamente puxado para direções diferentes ou mesmo opostas e, como resultado, ele se torna fortemente descentralizado, perdendo sua coerência interna e estabilidade” (Hermans & Hermans-Konopka, 2010, p. 92, tradução nossa). Ele refletiu a descentralização do sujeito e as tendências de uma cultura de consumo. Por outro lado, o *self*, enquanto processo descentralizado, tornou-se mais aberto às influências das circunstâncias históricas e do mundo ao seu redor. Os impactos de história, linguagem, convenções sociais, globalização, redes e tecnologia foram considerados relevantes para a compreensão das experiências dos indivíduos como membros de um mundo globalizado contemporâneo.

Uma limitação das teorias pós-modernas diz respeito ao que frequentemente é chamado de seu pessimismo ou falta de esperança, mesmo em suas perspectivas futuras, como resultado de suas persistentes dúvidas sobre o progresso. O *self* pós-moderno não apresenta base sólida para uma ação comprometida, que está no coração do *self* dialógico. Contra a estabilidade e a continuidade do modernismo, o pós-modernismo respondeu com foco unilateral sobre mudança, fluxo e descontinuidade, levando o *self* pós-moderno a experimentar lugares como “locais de transição”. Essa falta de sentimento de estar enraizado e em casa cria tensões com as necessidades biológicas básicas, como segurança, pertença e estabilidade.

As forças descentralizadoras, a multiplicidade e a heterogeneidade de posições são relevantes para o *self* dialógico. Entretanto, a densidade e a heterogeneidade de posições, cada vez mais acentuadas, são um desafio à coerência e à continuidade. Por outro lado, de acordo com Hermans e Hermans-Konopka (2010, p. 146, tradução nossa), simultaneamente, “o *self* é capaz de fazer movimentos de centralização que visam a integração da diversidade de posições e a inclusão de posições que têm um grau suficiente de estabilidade e continuidade”.

Outra característica do *self* pós-moderno que é de especial relevância para o *self* dialógico diz respeito à noção de alteridade. A alteridade não é apenas reconhecida, mas também abordada e apreciada a partir de sua própria experiência e ponto de vista. As relações de dominância e poder social refletidas na organização do *self* são igualmente relevantes para o *self* dialógico. Ao mesmo tempo em que essas relações são refletidas no *self*, ele é capaz de construir posições contrárias de maneira original.

Embora cada modelo de *self* seja associado a diferentes fases históricas, seria um equívoco considerar tais fases exclusivamente a partir de sua sucessão no tempo. Tanto na história da humanidade quanto na constituição do *self*, distintas características de cada fase, como traços aprendidos, apresentam-se simultaneamente. Nem a história, nem o *self* desenvolvem-se de forma a alcançar níveis cada vez mais altos de integração. Ao contrário, a simultaneidade das diferentes fases resulta em maior complexidade e, em contrapartida, maior potencial dialógico. A concepção dialógica do *self* reconhece não apenas a integração e a continuidade dele, mas também sua diversificação e fragmentação.

Diante desse panorama, Hermans e Hermans-Konopka (2010) apresentaram três argumentos em defesa de uma abordagem dialógica no processo de globalização e localização:

(1) O *self* acompanha o movimento da sociedade. À medida que ela se torna mais complexa e heterogênea, essas características se refletem na “sociedade da mente”, derivando uma multiplicidade de posições ou vozes divergentes ou conflitantes no *self*. Essas vozes convivem de maneira harmônica quando o diálogo recíproco é garantido.

(2) Para lidar com as diferenças – conflitos e oposições que surgem entre as vozes ou posições – é necessário desenvolver e aprimorar a capacidade dialógica.

(3) Para um diálogo efetivo, é indispensável considerar a alteridade, o que implica reconhecimento e valorização do outro. O outro é, simultaneamente, similar e diferente de mim, o que cria o desafio de respeitá-lo em sua singularidade.

Além disso, é oportuno lembrar uma importante consideração feita por Mead (1934) de que o *self* não é apenas representativo da sociedade, devendo se adequar às estruturas institucionais existentes, mas que tem o potencial de inová-la. Caso contrário, “o *self* seria apenas uma cópia dos papéis sociais externos e os membros da sociedade não seriam mais que ‘escravos do costume’” (Hermans & Gieser, 2012, p. 4, tradução nossa).

O diálogo favorece a criação de um “espaço dialógico” (Hermans & Gieser, 2012; Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Salgado & Hermans, 2005), no qual as posições existentes são desenvolvidas e posições novas podem emergir. Também implica um processo de aprendizagem que confirma, inova ou desenvolve posições existentes. Em adição a isso, tem a potencialidade de pôr o *self* em movimento e conduzi-lo a níveis mais elevados de consciência e integração.

2.3.2 Sistema de posicionamento e reposicionamento na teoria do *self* dialógico.

Um dos princípios fundamentais da teoria do *self* dialógico é que as pessoas estão, a todo o tempo, envolvidas em relações e, conseqüentemente, em processos de posicionamento e reposicionamento, tanto em relação a outros quanto em relação a si mesmas. A noção de *self* estendido no ambiente permite compreender que o *self* é composto tanto por partes internas quanto por posições externas a ele mesmo (meus

alunos, meu colega, por exemplo). Além disso, o outro também comparece absorvido no interior do *self* como um outro imaginado, o outro-no-*self*.

As relações, tanto entre as distintas posições no domínio do *self* quanto com o outro no ambiente externo, são estabelecidas por meio de diálogos. Portanto, deve-se considerar que estes ocorrem tanto no domínio interno do *self* quanto entre as posições internas e externas. Nesse panorama, situações de autoconflito, autocrítica, autoacordo e autoconsultoria, esmiuçadas a seguir, ocorrem nos diversos domínios do *self*: no seu domínio interno, entre os domínios interno e externo (estendido) e no domínio externo.

(1) Autoconflito: nesse caso, duas posições ou vozes podem empurrar o indivíduo em diferentes direções, inclusive opostas. Conflitos internos, como tensão ou contradição entre diferentes posições ou vozes, podem ser uma fonte produtiva de autorreflexão, autoexploração e autodiálogo, podendo até mesmo levar a soluções criativas. Assim, conflitos internos podem ter uma função adaptativa no *self* e estimular o desenvolvimento do indivíduo.

(2) Autocrítica: normalmente, ocorre quando o indivíduo avalia o resultado de suas ações a partir de critérios específicos, determinados por ele mesmo ou por outros, e percebe que tais critérios não foram atingidos. Assim sendo, a autocrítica convive diretamente com a autoavaliação. Embora um alto nível de autocrítica possa influenciar negativamente o bem-estar do sujeito, não representa uma má adaptação.

(3) Autoacordo: pode ser considerado como uma forma de posicionamento em relação a si mesmo, por meio da qual o sujeito julga e premia seus próprios atos (autopromessas, autopersuasão e autonegociação). Essa função tem potencial para o controle social interno e para a criação de ordem social em si mesma. O controle social

pode agir internamente favorecendo uma melhor organização do mundo social interno do sujeito, de modo que ele esteja mais bem preparado para determinar o curso de suas ações.

(4) Autoconsultoria: trata-se de uma resposta criativa de aconselhamento de uma mente preparada, sendo um dos processos, muitas vezes desconhecidos, que ocorrem na interconexão dos níveis consciente e inconsciente da mente. Autoconsultoria e autointerrogatório decorrem das ações de colocar uma questão e ouvir a si mesmo. Seu êxito depende de certo grau de receptividade às mensagens que o *self* oferece depois de ser consultado sobre determinado problema, questão ou tarefa.

Conceber o *self* como estendido implica considerar que tais fenômenos ocorrem em todo o repertório de posições do *self*, ou seja, tanto no domínio interno quanto no domínio externo e entre ambos. Nessa situação, observa-se que não apenas o *self* é estendido, mas também o são os seus relacionamentos.

Entretanto, vale destacar que considerar o *self* como múltiplo, estendido e sujeito ininterruptamente às influências externas (o que o leva a sofrer consequências em sua própria estrutura) não implica perder seu caráter de unidade e continuidade. No *self* dialógico, tanto a multiplicidade (modelo pós-moderno) quanto a unidade (modelo moderno) são conceitos centrais e complementares. Desse modo, a noção de unidade e continuidade se harmonizam com a concepção de um *self* que adota diferença, multiplicidade, contradição e descontinuidade como próprios. Esses processos se ajustam e se desenvolvem no sistema de posicionamento e reposicionamento do *self*.

O *I, me* ou *mine* demarcam posições específicas dentro da paisagem da mente que são experimentadas como fazendo parte do repertório de posições do *self*. Essas posições-do-eu, situadas no tempo e no espaço, representam a multiplicidade do *self*. Os diferentes posicionamentos, que a partir da perspectiva bakhtiniana podem ser concebidos como

vozes, são engendrados na confluência entre pensamento, sentimento e ação, o que favorece o desenvolvimento de diferentes sentidos pessoais sobre uma mesma experiência. O *self*, portanto, é entendido como uma instância habitada por múltiplas vozes que coexistem e veiculam diferentes perspectivas de mundo (Hermans & Hermans-Jansen, 2003; Salgado & Gonçalves, 2007).

O *I*, em sua essência, está enredado em um processo constante de posicionamento e é distribuído por uma grande variedade de novas e possíveis posições existentes (movimentos de descentramento). As posições do eu gozam de relativa autonomia no sistema do *self*, têm a sua própria história e mostram diferentes vias de desenvolvimento (Barresi, 2012; Hermans & Gieser, 2012). Simultaneamente, o *I* se apropria de algumas dessas posições enquanto rejeita ou renega outras (movimentos de centramento). As posições das quais se apropria são experimentadas como “minhas” (*mine*). “Ao incorporar as posições-do-eu em relações dialógicas e processá-las em ‘espaços dialógicos’, dentro do *self* e entre *selves*, elas são ‘elevadas’ para o nível de enriquecimento mútuo e alteridade. Ao mesmo tempo, as posições-do-eu estruturam e restringem tais relações” (Hermans & Gieser, 2012, p. 14, tradução nossa).

A noção de unidade é criada por diferentes formas de funcionamento do sistema que compõe o *self* e que constituem o processo de posicionamento do *self* dialógico. Por seu turno, esse sistema de posicionamento é sustentado por processos que garantem a sua reorganização perante situações de conflito entre distintas posições. Dessa maneira, a unidade e a continuidade são atingidas mediante a combinação e a integração das posições-do-eu a partir de três processos básicos, discutidos a seguir.

(1) Terceira posição: trata-se de um mediador entre duas posições conflitantes (Raggatt, 2012), uma via alternativa para a resolução do conflito. Assim, uma situação conflitante entre duas posições no *self* pode ser harmonizada, sob condições específicas,

por meio da criação de uma terceira posição, a qual tem o potencial de unificar as duas posições originais sem negar ou remover as suas diferenças (unidade-na-multiplicidade). A terceira posição se beneficia da energia proveniente das duas posições em conflito, utilizando-a em prol de seu próprio desenvolvimento.

(2) Metaposição: é superordenada e produto de duas ou mais posições (Raggatt, 2012). Relacionada às atividades de autorreflexão e metacognição, diz respeito à capacidade do *I* de sair de uma posição específica, ou de uma variedade de posições, e analisá-las de fora, ou do alto, caso se recorra à analogia da “visão de helicóptero” utilizada por Hermans e Gieser (2012, p. 15, tradução nossa). Trata-se de uma posição que permite algum distanciamento das demais posições. Também fornece uma visão abrangente, de modo que várias posições podem ser abarcadas simultaneamente, assim como ligações relevantes entre as posições tornam-se visíveis. A metaposição procura garantir a coerência e a coesão do *self* de um ponto de vista espacial.

(3) Posição promotora: dá ordem e direção ao desenvolvimento do repertório de posições (Raggatt, 2012). A partir de uma perspectiva do desenvolvimento, uma posição promotora é necessária para criar ordem e direção entre as distintas posições-do-eu. Essa posição favorece a coerência do *self* em uma perspectiva temporal (Hermans & Gieser, 2012; Valsiner & Cabell, 2012). Com abertura ao futuro do *self*, tem o potencial de sintetizar as posições existentes, bem como aquelas recém-criadas, e reorganizar o *self* para níveis mais elevados de desenvolvimento, além de favorecer a inovação no sistema do *self*. Outros significantes – real, lembrado, antecipado ou imaginado – podem ocupar uma posição promotora.

Contudo, é importante destacar que os processos de reorganização do sistema do *self* não visam eliminar a multiplicidade de suas posições. O objetivo é alcançar um equilíbrio dinâmico entre unidade e multiplicidade.

Todos os processos envolvidos no sistema de posicionamento e reposicionamento do *self* sofrem influência de dois movimentos básicos: de centralização (organização e estabilização) e de descentralização (desorganização e desestabilização). Ambos os movimentos são necessários para o desenvolvimento do *self* dialógico, uma vez que é na tensão entre esses dois giros que isto ocorre.

2.3.3 O *self* dialógico e o desenvolvimento da identidade profissional docente.

“O que acontece na mente de professores e alunos quando participam de ambientes educacionais que afetam e abordam as intimidades de seus *selves* profissionais?” é a pergunta que fez Hermans (2013, p. 81, tradução nossa). Os professores, em sala de aula, colocam-se frente a frente com outros – reais e reconstruídos no campo do *self* – e necessitam de uma capacidade dialógica bem desenvolvida que lhes permita ir além das perspectivas familiares. Conforme apresentado anteriormente, a imagem do outro que habita o *self* nem sempre corresponde à imagem do outro real. Somente essa assimetria já é suficiente para causar tensões e conflitos no âmbito do sistema do *self* e na identidade profissional docente. A isso se acrescenta o fato de que o *self* é composto de identidades contraditórias que puxam o indivíduo em diferentes direções, de modo que suas identificações mudam continuamente e o campo da identidade profissional docente torna-se ainda mais complexo.

Tradicionalmente, as investigações sobre a identidade profissional docente enfocam tanto a variável profissional quanto a variável pessoal da identidade dos professores (Beijaard et al., 2004; Leijen & Kullasepp, 2013). A primeira tradição concentra-se em investigar o desenvolvimento de atitudes, habilidades e conhecimentos

necessários à profissão docente. A segunda, geralmente se ocupa da personalidade do professor. No entanto, a interação das duas variáveis é frequentemente negligenciada (Leijen & Kullasepp, 2013). Apenas recentemente a interação entre os dois aspectos tornou-se foco de investigação científica no domínio da formação de professores (Akkerman & Meijer, 2011). Essa terceira tradição, que vem sendo inaugurada, tende a articular esses dois domínios da identidade profissional docente contemplando todas as suas complexidades. Isso demanda ferramentas conceituais que possam explicar como *selves* pessoais e profissionais são negociados ao longo da carreira profissional.

O contexto educacional está diretamente relacionado a questões culturais que impactam as autorrepresentações dos professores e as suas identidades profissionais. Até muito recentemente, as pesquisas e as práticas de formação de professores priorizavam os aspectos cognitivos em detrimento das dimensões emocional, cultural, social e pessoal. Todavia, essa abordagem unilateral já evidenciou sua ineficácia. Diversos fenômenos presentes no cenário educacional atual (*burnout* de professores, dificuldades de gestão da sala de aula, falhas nas relações família–escola) não podem ser explicados pela psicologia cognitiva (Ligorio, 2012) e tampouco pela pedagogia.

Como se pode observar, o *self* é um campo dinâmico no qual distintas posições-do-eu estão sempre em movimento, reposicionando-se e transformando-se. As mudanças são dependentes das situações contextuais que envolvem diversos elementos, tais como “a história pessoal e cultural, a perspectiva de futuro, além das ferramentas e pessoas com as quais se pode entrar em contato” (Ligorio, 2012, p. 442, tradução nossa). Em cada contexto em que se encontra, o *self* está sempre buscando alcançar uma organização profícua à estabilidade do sujeito.

A identidade profissional e as práticas de ensino dos professores são formadas por múltiplas vozes provenientes de suas experiências passadas, presentes e futuras. Da

combinação de suas diferentes experiências, podem surgir distintas subidentidades em harmonia ou conflito umas com as outras que, em seu conjunto, forjam a identidade profissional do sujeito, tecida pelo agrupamento de posições pessoais, sociais e culturais que ele construiu ao longo de seu desenvolvimento.

Os diálogos dos professores envolvem outros reais e internalizados, pessoas, personagens e instituições, assim como aspectos materiais e imateriais (Ligorio & Tateo, 2007). O *self* sempre implica o outro e, portanto, a posição de professor se constrói mediante a interação com os estudantes e outros personagens da cena educativa. A identidade profissional docente é interdependente e formatada pela percepção que o próprio professor tem de si, mas também que os outros têm dele. Cada contexto educativo fornece elementos para gerar posições-do-eu específicas e oportunidades de aprendizagem, aqui compreendida como a capacidade de ajustar suas posições ou de criar novas à medida que participa de práticas compartilhadas. Nesse sentido, ao se pensar o desenvolvimento profissional do professor, deve-se considerar o desenvolvimento do seu sistema de *self* e, portanto, de suas identidades, como uma atividade fundamentalmente dialógica que permite analisar as atividades de aprendizagem em um contexto particular.

Teorizar sobre o *self* requer equilíbrio entre vários aspectos que podem parecer contraditórios, tais como seu caráter único e múltiplo, contínuo e descontínuo, individual e social. Deve-se considerar, ainda, que o *self* é produzido nos processos sociais e não meramente determinado socialmente (Moore, Jasper, & Gillespie, 2011). Nas palavras de Salgado e Clegg (2011, p. 430, tradução nossa), o *self* é “evento, agência e, assim, fundamentalmente único, bem como fundamentalmente incorporado em um mundo material e simbólico, sociocultural”.

Do ponto de vista do *self* dialógico, ser professor é um processo contínuo de negociação de múltiplas posições-do-eu, de tal forma que um senso de *self*, mais ou menos

coerente, é mantido ao longo da vida profissional (Akkerman & Meijer, 2011). O desenvolvimento profissional de professores é normalmente representado por uma luta interna que tenta acomodar as diferentes posições-do-eu para lhes dar coerência e continuidade. Porém, as constantes mudanças na educação e, mais especificamente no caso do presente estudo, aquelas que afetam diretamente a universidade, têm acentuado essa luta de “ser um e ser muitos ao mesmo tempo” (Akkerman & Meijer, 2011, p. 10, tradução nossa). Uma forma de contribuir para o desenvolvimento profissional de professores, do ponto de vista dialógico, é olhar mais atentamente para as dúvidas, os dilemas e as incertezas que eles experimentam cotidianamente em suas instituições de ensino e em suas salas de aula. A investigação dos autodiálogos dos professores, assim como dos diálogos estabelecidos com os alunos e os demais atores da cena educativa, constitui meio valioso de aceder às suas representações e percepções, além de contribuir para sua transformação e seu desenvolvimento.

2.4 A Identidade Profissional do Professor Universitário

Em linha com a definição de *self* e identidade de Hermans e Hermans-Konopka (2010) e de identidade profissional docente de Akkerman e Meijer (2011), neste trabalho assume-se que a identidade profissional dos professores é simultaneamente unitária e múltipla, contínua e descontínua, individual e social, constituindo-se como um processo de negociação permanente entre as distintas posições-do-eu do docente nos níveis individual, social e cultural. Assim sendo, aqui são considerados como principais indicadores que dão sustentação a essa identidade: as representações e percepções que o professor possui acerca de seus papéis acadêmicos (Badia, Monereo, & Meneses, 2011; Monereo, Weise, &

Álvarez, 2013); suas concepções sobre o que significa ensinar, aprender e avaliar a sua matéria na universidade (Trigwell & Prosser, 2004); e os sentimentos relacionados às suas funções (Sutton & Wheatley, 2003; van Veen & Sleegers, 2009; Vloet, 2009; Vloet & van Swet, 2010).

Tradicionalmente, o professor universitário desempenha quatro papéis no âmbito acadêmico: docente especialista em sua área, investigador de seu campo de estudo, profissional que dá aulas em sua esfera de competência e gestor acadêmico (Badia et al., 2011; Monereo & Badia, 2011). Cada um desses papéis o coloca em relação com outros reais (alunos, profissionais da universidade, representantes do mercado de trabalho, acadêmicos da sua área de investigação, por exemplo) e imaginados (o que acredita que cada um desses outros reais espera dele, além das expectativas sociais e políticas do que seja um bom professor).

Embora todos esses papéis componham as atribuições do professor universitário, geralmente um deles tende a ser privilegiado pelo profissional, opção esta que apresenta consequências para a sua prática. As representações e percepções que os docentes possuem de seu papel abrangem o que Kelchtermans (2005) chamou de percepção dos professores sobre seu autoentendimento, o que os próprios profissionais acreditam ser importante para o seu trabalho e as tarefas que consideram significativas (Lamote & Engels, 2010; Vähäsantanen et al., 2008; Vogt, 2002).

No que diz respeito às concepções dos professores sobre o que significa ensinar, aprender e avaliar a sua disciplina na universidade, Badia et al. (2011) identificaram dois fatores que as descrevem. O primeiro deles diz respeito ao ensino focalizado no professor e na transmissão de conteúdos. Os autores observaram que um docente que adota essa tendência, normalmente, concebe o ensino como uma atividade de transmissão de informação aos alunos. Em função disso, valoriza tanto o conteúdo quanto o que deve

fazer para ensiná-lo. De acordo com essa concepção, os conhecimentos prévios dos alunos não são, imprescindivelmente, avaliados pelo professor e, geralmente, este não considera necessário que os alunos desempenhem papel ativo neste processo.

O segundo fator se refere ao ensino com um foco mais efetivo no papel ativo do estudante e na mudança conceitual. Nesse caso, o professor procura desenvolver sua docência a partir do conhecimento prévio dos alunos e visa favorecer a modificação de sua compreensão sobre o conteúdo à medida que aprofundam seus estudos. Nessa perspectiva, assume que o estudante deve ter um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento e, portanto, a ênfase está no que o aluno deve fazer para aprender, em vez de no que o professor deve fazer para ensinar.

Badia et al. (2011) também buscaram delimitar os sentimentos dos professores universitários relacionados à docência, tendo identificado três fatores. O primeiro está associado ao conjunto de sentimentos relacionados à atividade docente e ao grau em que os professores conseguem cumprir suas metas de ensino. Um professor pode considerar sua docência como negativa ou positiva, a depender de como e quanto esta atividade o favorece em termos de alcançar seus objetivos ou o afeta em seu desenvolvimento profissional. O professor universitário também pode considerar sua docência como relevante ou secundária em virtude da importância atribuída a esta atividade em relação às suas demais funções acadêmicas.

O segundo fator diz respeito à relação do professor com o seu entorno social (estudantes, outros professores e membros da comunidade acadêmica, entre outros). Dado que distintos sentimentos podem emergir da relação social e educativa, um professor pode considerar sua docência superficial ou profunda, dependendo do grau de aprofundamento das relações que mantém com seus alunos, por exemplo. Ainda pode considerar essa relação boa ou ruim, de acordo com a qualidade de suas interações.

Por fim, o terceiro fator está relacionado à valorização do processo de implementação do ensino que o docente põe em curso. O professor pode considerar a docência como difícil ou fácil, complexa ou simples, a depender do grau de dificuldade que reconhece no exercício desta função. Essa dimensão se correlaciona com sentimentos de contentamento e satisfação ou sofrimento e insatisfação em relação ao grau de competência percebida no exercício de sua atividade docente.

Aqui se defende que a forma como o professor compreende seus papéis, implementa as atividades de ensino e aprendizagem e se sente executando as suas funções lhe dará o sentido de autoeficácia que impactará sua satisfação, motivação e comprometimento com a docência, em conformidade com os indicadores de sentido da identidade profissional docente apresentados por Canrinus et al. (2012). Como os professores se veem a partir de suas interpretações acerca de sua constante interação com o contexto impacta esses indicadores e dá sentido à identidade profissional dos docentes.

As investigações na área da identidade profissional docente têm apresentado algumas limitações importantes que foram detectadas durante a revisão de literatura para o presente trabalho. Em linha com o interesse desta investigação, destacam-se duas delas. A primeira diz respeito à escassez de pesquisas sobre a construção da identidade profissional docente de professores universitários. Sabe-se que a pouca atenção dada à construção da identidade profissional dos professores do ensino superior acompanha a superioridade atribuída à pesquisa neste segmento de ensino. Esse é um momento oportuno para começar a debater esse tema.

O segundo obstáculo importante dessa abordagem, na atualidade, situa-se no pressuposto de acumulação e linearidade na passagem de professor iniciante a professor especialista (Akkerman & Meijer, 2011; Flores & Day, 2006). Tal pressuposto poderia levar a crer que o professor começa a construir sua identidade profissional docente ainda

quando estudante, observando seus professores. Seguindo essa linha, encontraria o ponto alto de sua constituição durante a formação inicial e os primeiros anos de docência, até encontrar um ponto de equilíbrio, quando sua identidade profissional sofreria poucas alterações. Certamente que se trata de uma generalização grosseira, mas que poderia ser deduzida pela ênfase que vem sendo dada às investigações realizadas na área. De acordo com a literatura, o foco prioritário dos pesquisadores da identidade profissional docente recai sobre a formação inicial. Se o processo não é linear nem cumulativo, é notória a necessidade de investimento no desenvolvimento da identidade profissional de professores com diferentes níveis de experiência.

A partir dessas premissas, segue-se aqui na linha investigativa sobre a abordagem da identidade profissional docente e a possibilidade de promover mudanças nesta a partir da formação de professores. Desse modo, buscou-se identificar uma proposta de formação de professores universitários que atenda às novas demandas da docência neste segmento de ensino, com ênfase em aspectos não contemplados nas reformas educativas, porém cruciais para a sua efetividade.

2.4.1 O desenvolvimento profissional docente: uma proposta de formação.

Seguindo esse enfoque na linha investigativa sobre o *self* e a identidade, neste trabalho propõe-se explorar a possibilidade de promover mudanças na identidade profissional docente por meio da formação profissional. Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato e Weise (2009) constataram que o fato dos professores disporem de ferramentas teóricas e metodológicas inovadoras não garante mudanças em sua maneira de ensinar ou que estes se tornem docentes melhores. Os referidos autores procuraram identificar como essa

identidade atua em determinado contexto educativo, bem como as formas de resposta adotadas em momentos de desestabilização do sistema do *self*.

Ante uma situação que o desafia, o professor tem a possibilidade de ativar automaticamente alguma versão qualquer de sua identidade, evocar alguma variante já existente em seu repertório e ajustá-la segundo a nova necessidade, ou construir uma nova versão mais adequada para enfrentar esta situação ocasional. Embora se compreenda que para fazer essa escolha é preciso responder a processos complexos, ainda há poucas evidências empíricas a este respeito.

Tomando em consideração esses desafios e sabendo que uma pessoa não constrói um *self* unívoco e permanente, mas que “acondiciona distintos *selves* com diferentes níveis de coerência e consciência” (Monereo, 2007, p. 509, tradução nossa), os quais se ativam de maneiras variadas, dependendo do contexto, ainda se deve considerar a possibilidade de conflito entre os diversos *selves* de um sujeito. Assim, uma via potencial de formação de professores por meio da abordagem de sua identidade profissional parte do pressuposto de uma possível mudança na reconfiguração do sistema do *self* que foi desestabilizado durante a sua ação.

A necessidade de construir uma nova posição no sistema do *self* ou de ajustar as que se têm a uma nova situação só existirá se a estabilidade do sujeito for perturbada por meio de situações desconhecidas e conflitantes diante das quais seus *selves* não estão preparados para atuar. A depender do repertório de versões da identidade do sujeito, um *self* pouco ajustado à nova situação pode ser disparado automaticamente ou um diálogo pode ser colocado em busca de uma nova ordem no âmbito do *self*. Mediante essa hipótese e em conformidade com as discussões sobre o impacto produtivo das tensões no desenvolvimento da identidade profissional docente (Admiraal et al., 2000; Alsup, 2006; Brown, 2006; Dang, 2013; Flores, 2004; Kelchtermans & Ballet, 2002; Meijer, 2011;

Olsen, 2010; Pillen, Beijaard, et al., 2013; Tateo, 2012; Timoštšuk & Ugaste, 2010), identificou-se a proficuidade de aprofundar a investigação nesta área a partir do trabalho com incidentes críticos.

2.4.2 Os incidentes críticos: conceito e utilização educativa.

A proposta de trabalho a partir de incidentes críticos foi trazida à área educativa por Tripp (1993). Define-se como incidente crítico na docência uma situação inesperada que põe em crise a identidade do professor. É uma situação que o professor percebe como conflitiva e, conseqüentemente, sente-se surpreendido, identifica o conflito, reage, mas reconhece que sua forma de atuar pode ter sido inadequada. Esses momentos plenos de interrogantes atuam naturalmente como um disparador carregado de emoção, o que leva o docente a refletir. Essas condições, por si só, são propícias para gerar alguma mudança.

Um incidente crítico, isto é, uma situação carregada de tensão, que envolve uma circunstância surpreendente ou inesperada, a qual desloca o sujeito do controle de suas emoções, diferencia-se de outras contingências que podem se passar em sala de aula. Na maior parte do tempo, para um professor já iniciado na prática docente, a sala de aula é constituída de situações rotineiras e esperadas, que não envolvem nenhum tipo de impacto emocional. Para além da rotina, um professor pode deparar-se com eventos positivos ou negativos, os quais poderiam ser descritos como situações surpreendentes e inesperadas, mas que seriam conduzidas por ele sob controle emocional e que, portanto, não gerariam nenhum tipo de conflito. Também existem situações que, embora sejam usuais no ambiente educativo, ainda são capazes de representar conflito para o docente, uma vez que o desestabilizam emocionalmente (Monereo et al., 2013).

A proposta de formação de professores a partir de incidentes críticos aproveita esses momentos preciosos em que o profissional se depara com uma situação que o impulsiona a refletir sobre o ocorrido e a atuar em resposta a ela. Esses momentos poderiam também ser oportunos para analisar as posições-do-eu do professor, refletir sobre elas e avaliar a possibilidade de modificá-las (Monereo et al., 2009; Monereo et al., 2012).

Entretanto, compreende-se que o fato de refletir por si mesmo não garante nenhuma mudança, ainda que possa ocorrer alguma. O ideal é que se tire proveito dessa situação profícua compartilhando-a com seus pares (outros professores) e/ou seus alunos. Essa seria uma das primeiras condições para a formação docente a partir de incidentes críticos: que a análise do incidente se dê junto com outros. Uma proposta de formação nesses termos, além de centrar na narrativa do profissional implicado, dá voz aos demais atores e procura conhecer seus pontos de vista e sentimentos em relação ao incidente, buscando as distintas interpretações sobre o mesmo fato. Essas múltiplas representações permitem reconstruir o contexto problemático e colocar-se no lugar do outro, promovendo flexibilidade de pensamento e empatia, o que, conseqüentemente, afeta as representações e as identidades dos sujeitos e favorece mudanças nestas.

Para Tripp (1993), os incidentes críticos são eventos em que se pode observar a essência do que se está tentando alcançar em uma situação educativa. Na concepção de Monereo et al. (2009), isso pode constituir terreno fértil para o estudo e a investigação da identidade docente. A partir de incidentes críticos reais, seria possível acessar as posições-do-eu do professor em formação e investigar a possibilidade de introduzir mudanças nestas. Isso poderia representar grande avanço nas estratégias de desenvolvimento profissional de professores. Com base nessa hipótese e na reflexão sobre a existência de um contexto de um campo do *self*, no qual se estabelece um diálogo entre distintas posições-do-eu em competição, foi proposta a presente investigação.

3 Marco Empírico

A investigação sobre a identidade consiste em uma conversa entre as partes. Chen e Pearce (1995) abordaram o papel dos estudos de caso na perspectiva do construcionismo social, no qual estes desempenham função primária na pesquisa. Nessa conjuntura, a vida social é compreendida por meio da metáfora da “conversação” e considerada como não somativa, interativa, cocriada e um processo inerente não finalizado. De um processo reflexivo envolvendo a relação observador–observado pode advir o conhecimento da conversação. Em um contexto que compreende a comunicação como histórica e situacionalmente contingente, os estudos de caso são vistos como uma importante abordagem de pesquisa qualitativa.

O estudo de caso envolve uma investigação dentro de um contexto contemporâneo da vida real (Yin, 2010) e, portanto, delimitado pelo tempo e pelo espaço (Stake, 2011). Esse recurso metodológico pressupõe um mergulho em determinados casos, uma vez que explora múltiplas fontes de informação. Trata-se de um recorte qualitativo com poucos sujeitos, no qual se pretende estudar processos mais aprofundados a partir de um ou mais casos. A realização de estudos de caso é, destarte, profícua para explicar a riqueza e a particularidade de um fato social. Recorrer a esse método de pesquisa na perspectiva do construcionismo social decorre de um compromisso acadêmico e um estilo particular de exercício intelectual.

O estudo de caso constitui-se, então, como um espaço dialógico que mobiliza os significados construídos tanto pelos sujeitos investigados quanto pelo investigador. Dessa maneira, é possível investigar o social considerando-se que a realidade é construída socialmente por intermédio da linguagem, assim como a constituição do próprio *self* e da

identidade. A linguagem no centro do palco convoca todos a compreender sua condição humana, sua capacidade de construir e dar sentido. Dessa forma, a noção de discurso se amplia e ultrapassa a concepção da linguagem como uma realidade acabada que precisa de expressão.

3.1 Considerações Éticas

Esta investigação foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília e aprovada (Processo nº 09-01/2012) (Apêndice 1), tendo sido realizada conforme as normas da Resolução CNS nº 196 (Brasil, 1996). Todas as etapas da investigação, bem como a estratégia de compartilhamento das respostas entre os participantes, foram informadas aos sujeitos por ocasião do convite para participação voluntária na pesquisa. Todos os dados foram tratados de forma anônima e utilizados somente para as finalidades desta investigação.

A fim de evitar qualquer tipo de desconforto ou risco à integridade física ou moral dos participantes, foram garantidos os seguintes aspectos: os sujeitos manifestaram interesse de participação na pesquisa por meio de consentimento escrito após apresentação clara e explícita dos objetivos e procedimentos empregados na coleta de dados; a responsável pela pesquisa colocou-se à disposição, durante todo o desenvolvimento deste trabalho, para elucidar ou fornecer esclarecimentos eventualmente demandados pelos participantes da pesquisa, tendo sido fornecido a eles seu email e telefone para contato; os participantes tiveram a opção de declinar da participação na pesquisa em qualquer momento; foi garantido o anonimato de todos os envolvidos, assim como a

confidencialidade dos dados, que ficaram sob a guarda da pesquisadora responsável pelo estudo.

Os participantes foram informados que esta é uma pesquisa nova na área de investigação e que se trata de trabalho pioneiro no Brasil. Ainda foi relatado a eles que, durante o primeiro semestre do ano acadêmico espanhol de 2011/2012, foi realizado um estudo piloto desta investigação com um professor de psicologia da Universitat Autònoma de Barcelona e alunos de uma de suas turmas de graduação. Também foi comunicado aos participantes que os pesquisadores responsáveis pelo estudo piloto concluíram que o compartilhamento de representações entre docentes e discentes de nível universitário demonstrou ser uma estratégia eficaz para favorecer o diálogo entre alunos e professores, assim como para promover reflexões sobre as variáveis instrucionais específicas e a dinâmica das aulas em seu conjunto pelo docente.

Esclareceu-se que o propósito da investigação seria identificar estratégias eficazes e positivas capazes de promover melhorias das aulas nas universidades brasileiras. Ademais, docentes e discentes foram informados que o interesse desta pesquisa centra-se na promoção de diálogo construtivo, transparente e democrático entre professores e alunos, bem como na observação acerca de que forma o compartilhamento de visões entre eles seria pertinente a este propósito. Finalmente, foi garantido aos participantes que os dados recebidos seriam tratados com total atenção a estes princípios e que, caso fosse observado que algum aluno não havia compreendido este propósito e atuasse de maneira que pudesse causar algum tipo de desconforto ao docente, seria alertado sobre o fato e poderia ser eliminado da investigação.

3.2 Participantes

Os participantes da presente pesquisa foram selecionados de forma não probabilística por conveniência. O convite foi realizado, via email, a professores de diferentes instituições universitárias brasileiras. Foram selecionados aqueles que, após o recebimento da carta convite, concordaram em participar da investigação juntamente com os alunos de uma turma para a qual ministrariam aulas no primeiro semestre de 2012.

Foi solicitado a cada um dos professores voluntários que divulgasse em sala de aula a carta convite aos estudantes. Os alunos interessados deveriam responder ao questionário inicial disponibilizado com o uso da ferramenta *Google Docs* (<http://www.google.com/google-d-s/intl/es/tour1.html>) em link constante na referida carta.

A partir do acesso do aluno ao questionário, foi possível identificar seu interesse em participar da investigação. As questões abordadas visavam apenas a obtenção de informações básicas, como: nome e sobrenome, email de contato e nota média no curso de graduação. Foram convidados a participar da pesquisa todos os alunos que responderam ao questionário inicial, uma vez que já havia sido observado nas experiências espanhola e mexicana⁷ que um número considerável de alunos abandonava a investigação ainda nas primeiras semanas. Após a identificação dos potenciais professores e alunos para participar desta investigação, foi enviada a eles, via email, a carta convite contendo esclarecimentos sobre todas as etapas da pesquisa (Apêndice 2) e o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso houvesse interesse em participar (Apêndice 3).

⁷ A investigação com professores e alunos espanhóis e mexicanos ocorreu durante o primeiro semestre acadêmico de 2011/2012 (setembro a fevereiro) (Panadero & Monereo, 2014). A investigação com participantes brasileiros foi desenvolvida no primeiro semestre acadêmico de 2012 (março a julho).

Assim, a partir de casos acessíveis, foram identificados quatro que comporiam este estudo de casos múltiplos (Yin, 2010). Por conseguinte, o grupo de participantes foi constituído por quatro professores de psicologia atuantes em universidades públicas brasileiras (Tabela 1) e 42 de seus alunos (Tabela 2).

Tabela 1. Caracterização dos professores de psicologia, atuantes em universidades públicas brasileiras, participantes da pesquisa.

Caso	Professor	Faixa etária (anos)	Grau acadêmico	Tempo de docência no ensino superior (anos)	Tempo de docência na presente universidade (anos)
1	A	30-40	Mestre	4-10	4-10
2	B	30-40	Mestre	4-10	0-3
3	C	40-50	Doutor	11-15	4-10
4	D	30-40	Pós-doutor	11-15	0-3

Fonte: Original elaborado pela autora.

A participação de todos os alunos foi anônima e, portanto, os professores não sabiam quais alunos de sua turma participaram da investigação. Esse e outros procedimentos que visaram garantir a segurança dos participantes durante o processo de investigação são explicitados no próximo tópico.

Tabela 2. Caracterização dos alunos de graduação em psicologia, de universidades públicas brasileiras, participantes da pesquisa.

Caso	Semestre acadêmico	Participantes (n^o)
1	3 ^o	8
2	3 ^o	10
3	3 ^o	11
4	4 ^o	13
Total		42

Fonte: Original elaborado pela autora.

3.3 Instrumentos de Registro e Análise

Todos os dados para esta investigação foram construídos utilizando-se questionários administrados por meios eletrônicos e disponibilizados aos participantes pelo envio de *links* para seus emails. Diversos investigadores empregam e debatem o uso da Internet como forma de coleta de dados *on-line* em pesquisas qualitativas via email, salas de chat, blogs, mensagens instantâneas e videoconferências. Vários deles destacam suas vantagens: (1) podem ser feitas perguntas ao participante por longo período de tempo; (2) podem ser gerenciados números maiores de dados; (3) as trocas são mais abertas e aquecidas; (4) há menor custo e maior eficiência; (5) há maior flexibilidade de tempo e espaço, o que proporciona reflexão mais profunda sobre os temas discutidos; (6) favorece ambiente não ameaçador e confortável, beneficiando a discussão de temas sensíveis e delicados; e (7) pode ser usada como opção para alcançar grupos que podem ser

marginalizados (Creswell, 2013; Garcia, Standlee, Bechkoff, & Cui, 2009; James & Busher, 2007; Nicholas et al., 2010; Seymour, 2001; Stewart & Williams, 2005).

Essa é uma tendência que vem se apresentando no cenário de pesquisas acadêmicas e que estimula a inclusão de novos e criativos métodos de construção de dados. Na presente investigação, foram utilizados aplicativos assíncronos (Stewart & Williams, 2005), que permitiram a troca de informações, ao longo de um semestre acadêmico, em tempo não real, garantindo aos participantes segurança e flexibilidade para colaborar com as informações necessárias ao desenvolvimento deste trabalho.

Visando traçar um panorama dos dados socioprofissionais dos professores, suas concepções sobre o papel do professor universitário, o que significa ensinar e aprender, estratégias e procedimentos aplicados na prática de ensino, bem como sentimentos associados à docência, foram empregados os seguintes quatro instrumentos, aplicados via plataforma *LimeSurvey* (<http://www.limesurvey.org>):

(1) Questionário acerca de dados socioprofissionais: utilizado para coletar informações de *background* dos docentes, tais como idade, tipo de universidade em que atuam (pública ou privada), departamento a que pertencem, grau acadêmico, anos de experiência no ensino superior e anos de docência na presente universidade (Apêndice 4).

(2) Questionário acerca de concepções sobre o(s) papel(éis) do professor universitário: instrumento que visa identificar as percepções dos docentes sobre a finalidade da universidade, papéis e funções no âmbito acadêmico com os quais mais se identifica e competência na qual se destaca (Apêndice 5).

(3) Inventário acerca de enfoques de ensino: instrumento desenvolvido por Trigwell e Prosser (2004) na forma de um questionário composto de 16 itens. Em cada item, os professores devem indicar o grau de ocorrência (em uma escala de 1 a 5, na qual 1

significa “raramente” e 5, “quase sempre”) em sua docência do procedimento ou estratégia didática descrito (Apêndice 6).

(4) Diferencial semântico: conjunto de pares de adjetivos que refletem possíveis sentimentos dos professores relacionados à sua docência, desenvolvido por Burke e Stets (2009) e utilizado por Badia et al. (2011), o qual, a partir da identidade narrada dos professores universitários, identifica e caracteriza suas concepções e sentimentos sobre o ensino (Apêndice 7).

Os seguintes três instrumentos foram criados na forma de questionários para a realização do estudo piloto (Monereo et al., 2012) e, em seguida, revisados para utilização na presente investigação:

(1) Questionário sobre as representações e percepções do professor (Apêndice 8) e do aluno (Apêndice 9) em relação à dinâmica das aulas, abordando os seguintes aspectos: (a) representações sobre a disciplina e a turma; (b) representações sobre a orientação epistemológica do professor; (c) percepção acerca do desenvolvimento das aulas e da matéria; (d) representações sobre incidentes críticos ocorridos em classe; e (e) propostas de mudança para melhorar a dinâmica da classe.

(2) Questionário sobre as reações do professor aos comentários dos alunos (Apêndice 10) e do aluno aos comentários do professor (Apêndice 11), abordando os seguintes aspectos: (a) reações surpreendentes ou inesperadas; (b) críticas acertadas e seus efeitos positivos; (c) avaliações positivas; (d) críticas discutíveis; (e) reações emocionais; e (f) propostas de mudança.

(3) Questionário sobre as percepções de mudança do professor (Apêndice 12) e do aluno (Apêndice 13), abordando os seguintes aspectos: (a) reações ao ler os novos comentários; (b) emoções experimentadas ao ler os novos comentários; (c) percepção de

mudanças em função do compartilhamento de representações; e (d) avaliação da investigação.

Os três últimos questionários foram aplicados utilizando a ferramenta *Google Docs* (<http://www.google.com/google-d-s/intl/es/tour1.html>). Tais instrumentos, construídos utilizando-se perguntas prioritariamente abertas, visaram buscar informações sobre como docentes e estudantes compartilhavam suas representações no que diz respeito à dinâmica da classe durante um semestre acadêmico, bem como captar elementos da identidade profissional dos professores. De acordo com Bauer e Gaskell (2012), as respostas a perguntas abertas funcionam como uma “microentrevista”. Tais respostas não ficam limitadas às categorias preestabelecidas pelo pesquisador, como nas respostas a perguntas fechadas. Por causa dessa característica, as perguntas abertas favorecem o acesso à compreensão espontânea dos participantes com relação ao objeto investigado.

3.4 Procedimentos de Construção de Dados

Assim que foram definidos os participantes e assinados os termos de consentimento livre e esclarecido, solicitou-se aos professores que respondessem aos questionários acerca de dados socioprofissionais e de concepções sobre o(s) papel(éis) do professor universitário, ao inventário acerca de enfoques de ensino e ao questionário sobre diferencial semântico. Uma semana depois, foram enviados aos participantes os questionários sobre as representações e percepções do professor e do aluno. A aplicação desses questionários repetiu-se semanalmente até o total de seis, tanto para professores

quanto para alunos, exceto para o Grupo 4, no qual se repetiu somente quatro vezes⁸. A partir da segunda semana, os participantes foram alertados que deveriam relatar em ambos os questionários apenas situações e informações novas sobre algo que tivesse sido modificado em sua/seu aprendizagem/trabalho docente.

Duas semanas após a aplicação do último questionário sobre as representações e percepções, os alunos receberam as respostas ao questionário que os professores preencheram durante as seis semanas (quatro no caso do Professor D). Os professores também receberam as respostas de todos os alunos sobre as suas aulas. Em seguida, solicitou-se aos participantes que respondessem aos questionários sobre as reações do professor aos comentários dos alunos e do aluno aos comentários do professor. Após duas semanas, os dados dos questionários foram novamente cruzados, de modo que os professores puderam ler o que os alunos haviam respondido em termos de reações e vice-versa. Posteriormente, solicitou-se aos participantes que respondessem aos questionários sobre as percepções de mudança do professor e do aluno. No caso do Grupo 4, com a opção pela redução do envio dos questionários sobre representações e percepções para quatro vezes, foi possível garantir a aplicação dos questionários seguintes.

3.5 Procedimentos de Análise de Dados

No início da investigação, cada participante recebeu um código que deveria ser utilizado no momento de acessar os questionários a serem respondidos. Assim, todas as respostas chegaram à pesquisadora codificadas, garantindo o anonimato dos participantes.

⁸ Em virtude da greve dos professores universitários brasileiros e da diferença de calendário das distintas universidades em todo o Brasil, o Grupo 4 foi afetado, tendo o seu término sido antecipado.

As respostas aos questionários recebidas via *Google Docs* foram transferidas, ao longo da coleta de dados, para planilhas Excel, momento em que a investigadora realizou a primeira leitura do material e registrou suas impressões iniciais.

Uma segunda leitura foi efetuada para a organização dos dados e sua análise indutiva, partindo-se de resultados mais particulares até perspectivas mais gerais (códigos e categorias). Em seguida, foi elaborado um trabalho dedutivo, de modo a apoiar os códigos e as categorias levantados para, então, construir a análise em distintos níveis de abstração. Desse modo, foram construídas descrições para cada código, exemplificando-o com dados representativos extraídos do conjunto das informações coletadas.

Finalmente, todo o banco de dados foi revisado, objetivando associar as passagens com os códigos construídos a partir da análise do material (categorias emergentes), bem como com aqueles advindos do campo teórico (categorias predeterminadas). Todo o material codificado foi submetido à validação de três interjuízes. Verificou-se conformidade de 99,37% entre as análises realizadas pela investigadora e os demais codificadores. Situações de discordância foram discutidas em busca de um consenso. A versão final desse documento pode ser consultada no Apêndice 14.

Definidos os códigos e as categorias, buscou-se identificar os temas e as inter-relações entre estes e esboçar a construção de modelos conceituais. Toda a análise foi realizada em um movimento constante de ir e vir, proporcionado por inúmeras leituras e avaliações dos dados a fim de interpretá-los a partir de seus distintos detalhes.

Foram construídos relatórios sobre cada um dos casos em estudo, cujos dados são apresentados a partir da perspectiva dos participantes. Os relatórios foram revisados pelos respectivos professores participantes. Na sequência, a análise foi centrada em questões específicas de cada um dos casos (*within-case analysis*), buscando compreender sua

complexidade. A seguir, o conjunto dos dados foi analisado visando identificar temas comuns que transcendiam os casos particulares (Yin, 2010) e, então, foi realizada a análise temática entre os casos (*cross-case analysis*). Na última etapa da análise, a interpretação dos dados foi relatada em termos teóricos, com o intuito de contrastar a presente interpretação com o referencial teórico adotado. Essa análise é apresentada no tópico dedicado à discussão deste trabalho em termos de “lições aprendidas” (Lincoln & Guba, 1985).

4 Resultados

Esta investigação foi realizada no decorrer do primeiro semestre acadêmico de 2012, período em que cada participante deveria responder aos instrumentos propostos como especificado anteriormente. Entretanto, durante a pesquisa, houve ocasiões em que os participantes deixaram de responder a um ou mais dos questionários.

No caso dos estudantes, alguns deixaram de responder ao questionário sobre as representações e percepções do aluno ao longo das semanas, a saber: 13 alunos (30,95%) responderam ao questionário somente na primeira semana; três (7,14%) responderam somente até a segunda semana; cinco (11,90%) responderam até a terceira semana. Dos 42 alunos que aceitaram participar deste estudo, três (7,14%) declinaram formalmente de sua participação no decorrer do processo de pesquisa. Para a análise de resultados, adotou-se como critério considerar somente os dados dos alunos que responderam pelo menos quatro vezes ao questionário sobre as representações e percepções do aluno (Tabela 3).

Tabela 3. Alunos cujos questionários foram considerados para análise.

Caso	Identificação do aluno	Alunos analisados (n°)
1	Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4	4
2	Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4	4
3	Aluno 5, Aluno 6, Aluno 7	3
4	Aluno 8, Aluno 9, Aluno 10, Aluno 11, Aluno 12, Aluno 13, Aluno 14	7
Total		18

Fonte: Original elaborado pela autora.

Resultados

Entre os 18 alunos considerados para análise, nove (50%) não responderam ao questionário sobre as reações do aluno aos comentários do professor e apenas sete (38,88%) responderam ao último questionário sobre as percepções de mudança do aluno (Tabela 4). Conjectura-se que isso possa ter ocorrido em virtude da greve de professores universitários anteriormente mencionada. A resposta aos instrumentos não dependia da presença dos alunos em sala de aula, uma vez que todos os questionários deveriam ser acessados via Internet e o conteúdo a ser informado dizia respeito às últimas aulas antes da greve. Contudo, por não haver aulas e todos estarem tomados pelo espírito de greve, alguns alunos participantes podem ter se sentido desestimulados e não mantiveram a sequência de envio das respostas.

Tabela 4. Alunos que responderam aos questionários.

Caso	Representações e percepções do aluno*	Reações do aluno aos comentários do professor	Percepções de mudança do aluno
1	4	2	1
2	4	1	–
3	3	2	2
4	7	4	4
Total	18	9	7
%	100	50	38,88

* Por quatro semanas, no mínimo.

Fonte: Original elaborado pela autora.

Visto que tanto a quantidade quanto a qualidade dos dados construídos foram julgadas satisfatórias, considerou-se oportuno finalizar a coleta de dados para esta investigação após o início da greve e proceder à análise de todo o material obtido até então. No relato dos resultados, os quatro professores participantes são identificados como Professor A, Professor B, Professor C e Professor D, enquanto os alunos são identificados como Aluno 1 a Aluno 14.

Durante esta pesquisa, os Professores A e B ministravam aulas em uma mesma universidade pública brasileira para um mesmo grupo de alunos do terceiro período do curso de graduação em psicologia. Coincidentemente, seis alunos se dispuseram a participar da investigação com ambos os professores. Os estudantes foram alertados que isso implicaria responder semanalmente a dois questionários, cada um deles dizendo respeito às aulas de um dos professores. Os alunos concordaram em participar da investigação nesses termos e os dados referentes aos dois grupos foram analisados separadamente, constituindo os materiais do Estudo de Caso 1 e do Estudo de Caso 2.

4.1 Estudo de Caso 1: Professor A

No semestre acadêmico em que foi realizada esta pesquisa, o Professor A tinha 33 anos de idade, grau de mestre, entre 4 e 10 anos de docência no ensino superior e de 4 a 10 anos na universidade em que atuava naquele momento. Entre seus alunos naquele semestre letivo, oito se dispuseram a participar deste trabalho. Contudo, seguindo o critério estabelecido de considerar apenas os dados dos alunos que responderam ao questionário sobre as representações e percepções do aluno no mínimo quatro vezes, aqui se procede à análise das respostas de quatro de seus alunos.

Por ocasião da coleta de dados, o Professor A considerava que, entre as finalidades da universidade, a prioritária seria a de criar conhecimento relevante por intermédio da investigação. Sua identidade como professor universitário fundamentava-se no fato de sentir-se, principalmente, um investigador que dá aulas. Entre as funções típicas do docente universitário, o Professor A declarou se sentir mais à vontade no desenvolvimento de pesquisas. Comparando-se com seus colegas, considerou que seu diferencial estava na possibilidade de ajudar seus alunos a estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos na disciplina e os projetos de investigação.

Ainda que tenha demonstrado preocupação em interagir com seus alunos conversando sobre os temas estudados e em criar condições para que os estudantes reestruturassem seus conhecimentos prévios, o Professor A revelou que, durante boa parte do tempo, se preocupava com o ensino focalizado no professor e na transmissão de conteúdos. Mostrou preocupação em proporcionar aos seus estudantes o maior número de informações possível e que eles se concentrassem em estudar o que lhes indicava. Considerou importante definir claramente os objetivos de sua disciplina relacionando-os à avaliação formal, assim como organizar suas aulas de forma a proporcionar aos alunos as informações de que necessitam para ter sucesso em tal avaliação.

Quanto aos sentimentos associados à motivação para a docência, o Professor A sentia-se integrado em seu ambiente de trabalho, mantendo boa relação com os alunos no âmbito de sua prática docente, julgava ser um profissional que gosta do seu trabalho e estava moderadamente motivado para a atividade docente. Interessante verificar que classificou suas aulas como pesadas, difíceis e complexas, supondo que não seriam muito agradáveis para os alunos. O Professor A reconheceu-se como exigente e pouco flexível.

4.1.1 Representações e percepções do Professor A e de seus alunos.

Quando respondeu ao primeiro questionário sobre as representações e percepções do professor (um mês após o início do semestre letivo), o Professor A identificou no grupo a existência de alunos dedicados ao trabalho; porém, acreditava que, em sua maioria, os estudantes necessitavam de motivação e compromisso. Inicialmente, definiu o clima da classe como razoável; contudo, em seguida, o classificou como desfavorável:

“Os alunos estão desinteressados e desmotivados. Não demonstram estar compreendendo o conteúdo e não demonstram estar se dedicando às leituras e estudos. O clima é desfavorável à aprendizagem, pois não há participação nem esforço nas aulas. O que mais me preocupa é a falta de aprendizado e, aparentemente, o background dos alunos, que me parece bastante empobrecido!”
(Professor A, semana 4).

Por fim, na sexta semana, o grupo lhe pareceu mais disposto, mais interessado e a atmosfera tornou-se mais favorável à aprendizagem:

“Após uma mudança didática, me parece que a turma melhorou, está mais disposta e interessada. O clima parece mais favorável! Continuo preocupado com o locus de controle da aprendizagem... Muitos se comportam não pelos efeitos reforçadores do aprendizado, mas para evitar as punições.” (Professor A, semana 6).

Os Alunos 1, 2 e 4 revelaram conceito negativo da turma, definindo-a como desunida e subdividida. Também afirmaram que havia pouca solidariedade, compreensão e respeito mútuos no grupo. Destacaram que esse comportamento era desfavorável à aprendizagem.

“Desde sempre, percebemos que muitos se satisfazem somente em conviver com um determinado número [grupo] de pessoas. Por isso, não se preocupam, de maneira nenhuma, em interagir com os restantes. Por isso, considero que sejamos uma sala bastante desunida, em que não há solidariedade e nem preocupação uns com os outros.” (Aluno 1, semana 1).

O Aluno 2 destacou como características da turma *“A desunião e muito individualismo.”* (Aluno 2, semana 1). A esse respeito, o Aluno 4 comentou: *“Essa desunião da sala, do meu ponto de vista, acaba prejudicando nossa turma (...).”* (Aluno 4, semana 1).

No decorrer das seis semanas de pesquisa, ao responder sobre o que mudaria na turma, o Professor A demonstrou preocupação com a motivação dos alunos: *“A motivação para aprender. Alguns alunos parecem não dar importância para o aprendizado, mas sim para a conclusão da disciplina.”* (Professor A, semana 3). Ele buscou opções para tal mudança em fatores externos: *“Eu mudaria, em primeiro lugar, a estrutura física (o horário e o local da aula). Mudaria, em segundo lugar, a carga horária, aumentando-a. Como consequência dessas mudanças, eu acredito que mudaria a motivação dos alunos para o aprendizado!”* (Professor A, semana 2).

A sua própria ação também foi motivo de reflexão por parte do docente ao imaginar que aumentar a carga horária seria uma opção para se *“(...) preocupar com o aprendizado e [dar] uma atenção mais individualizada para as dificuldades [dos alunos].”* (Professor A, semana 6).

Todos os alunos manifestaram o desejo de que a turma fosse mais unida, solidária e preocupada com o seu próprio desenvolvimento acadêmico. *“Gostaria de unir mais a turma. Todos nós precisamos uns dos outros. Ninguém vive isolado.”* (Aluno 2, semana 1).

Resultados

“Mudaria a disciplina. Percebo que existem pessoas que não se preocupam com o seu desenvolvimento pessoal e isto acaba atrapalhando o desenvolvimento da turma toda.”

(Aluno 1, semana 2).

Ao ser convidado a pensar em propostas de mudanças para melhorar a dinâmica da classe, o Professor A reivindicou participação mais ativa do grupo, embora tenha considerado que esta mudança dependia também de sua própria atuação.

“Que motivassem mais uns aos outros, que estimulassem a participação, que [fossem] mais companheiros e amigos uns dos outros e que procurassem ser menos passivos na obtenção do conhecimento e fossem menos letárgicos e apáticos. Obviamente, acredito, também, que parte da mudança deveria ser dada por mim, mas me falta conhecimento ou consciência do que fazer para mudar o clima.”

(Professor A, semana 2).

Dois alunos afirmaram não acreditar que os professores pudessem ajudar a melhorar o clima da turma. *“Acho que isso está além da capacidade do professor e fica totalmente dependente do próprio aluno.”* (Aluno 4, semana 1). *“Não sei, como disse em outras ocasiões. Os professores nada têm a ver com a nossa falta de união. Nós, alunos, somos os únicos capazes de resolver essa situação. Basta que todos queiram.”* (Aluno 1, semana 3). O Aluno 2 não soube o que sugerir e o Aluno 3 afirmou que o clima da classe lhe parecia bom.

Na segunda semana, o Professor A assegurou ter boa relação com seus alunos, ainda que tenha avaliado que alguns deles o temiam e outros atuavam como opositores: *“(...) constantemente emitindo opiniões de desagrado em relação à disciplina, mas nunca em relação ao professor!”*. Em determinado momento, o docente se questionou se alguns alunos não gostavam dele ou da matéria:

Resultados

“Minha relação parece boa. Acho que alguns alunos não gostam muito de mim, ou da disciplina. Mas, no geral, tenho sido aberto para as colocações dos alunos! Continuo preocupado com o nível de desempenho deles, pois, às vezes, eles parecem desinteressados e preguiçosos... Mas, são bons alunos no geral e, na última semana, pareceram bastante interessados.” (Professor A, semana 6).

Os Alunos 1 a 4 foram unânimes ao definir a relação entre docente e discentes como positiva e o Professor A como “ótimo”, “excelente”, “dinâmico”, “bastante capacitado”. *“É, pra mim, durante este semestre, o melhor professor. Por isso, tento fazer com que ele perceba o tamanho do meu interesse pelos seus conhecimentos.”* (Aluno 1, semana 1).

“Ele é bom professor, sempre preocupado se a gente compreendeu tudo e bem disposto a tirar todas as dúvidas. Ele é dinâmico e sempre muda o seu jeito de avaliação. Mesmo a faculdade não tendo todos os recursos, ele, da melhor maneira, tenta diminuir esse desfalque apresentando-nos vídeos e exemplos bem claros de como seria a prática no laboratório.” (Aluno 3, semana 1).

“É um ótimo professor, que tenta nos mostrar tanto a teoria quanto a prática (mesmo a faculdade não tendo estrutura, como laboratórios), por meio de vídeos e atividades práticas. E algo muito importante é que o professor tem domínio da matéria.” (Aluno 4, semana 1).

O Aluno 2, por sua vez, ponderou que, às vezes, o Professor A lhe parecia inflexível: *“O professor é bom. Só acho ele inflexível. A maior parte das vezes ele acha que só tem a disciplina dele para a gente estudar e fazer trabalho. O conteúdo dele está muito intenso e é difícil.”* (Aluno 2, semana 3).

Resultados

Sobre o desenvolvimento das aulas e da matéria, o Professor A mostrou preocupação com a aprendizagem de seus alunos:

“Cumprindo o cronograma, mas acho que, às vezes, o melhor seria não cumprir o cronograma e me certificar de que os alunos estão realmente aprendendo o conteúdo. Infelizmente, o conteúdo é muito pesado e o tempo, muito curto. Sendo assim, se o professor não correr com o conteúdo, ele poderia ficar semanas em uma só unidade até que os alunos a compreendessem.” (Professor A, semana 3).

Na semana seguinte, ele comentou que as aulas foram *“Tranquilas, mas desmotivantes para mim.”* (Professor A, semana 4). Quando comentaram o desenvolvimento da disciplina, os alunos descreveram a rotina das aulas e relataram que estas são *“difíceis”, “ótimas”, “interessantes”,* o conteúdo cada vez mais *“extenso”* e *“complexo”*. Um aluno relatou que tinha dificuldades e que não gostava da disciplina ministrada pelo Professor A.

No decorrer das semanas, alguns eventos positivos e outros negativos foram descritos quando os participantes responderam à questão sobre como haviam sido as aulas a cada semana: *“Maravilhosas. A cada aula, consegui adquirir pelo menos um pouco do conteúdo novo. Isso é muito gratificante, pelo nível de dificuldade da matéria.”* (Aluno 1, semana 1); *“Para mim, difícil! Tem muitas coisas da análise do comportamento que eu não consigo entender, por mais que eu estude. Talvez seja que eu não gosto muito dessa disciplina.”* (Aluno 2, semana 1); *“Cansativas. Ele passa muitas coisas para estudar e não dá tempo, pois temos mais disciplinas para estudar e ele parece que se esquece disso.”* (Aluno 2, semana 4); *“Foram de boa aprendizagem. Toda semana tem que entregar uma lista de exercícios e também tem a monitoria dessa matéria para tirar as dúvidas. Não gosto muito dessa matéria, mas estou conseguindo entendê-la. Mas continuo não achando legal.”* (Aluno 3, semana 1); *“Realmente, o conteúdo está se estendendo mais e mais. Com*

Resultados

isso, vem a dificuldade de entender cada tópico e suas diferenças. Posso dizer que está se tornando uma matéria difícil.” (Aluno 4, semana 1).

Quando solicitado a propor mudanças na turma para melhorar as aulas e a aprendizagem, o Professor A sugeriu ao grupo que houvesse participação mais ativa dos alunos em sua própria formação, que se preocupassem mais com os resultados de aprendizagem do que com as notas, que se esforçassem para realizar as leituras e que tentassem identificar o prazer de dominar um conteúdo.

“De maneira geral, digo para interagir com o conteúdo, discutindo, escrevendo, analisando filmes e novelas, pois é na interação que aprendemos. Informo-os que é importante entender as dinâmicas dos conteúdos ministrados, pois a memorização deles não oportuniza utilizar os conteúdos corretamente.” (Professor A, semana 2).

Durante a primeira semana, os Alunos 1 e 3 propuseram que o Professor A trabalhasse menos conteúdos por aula e que diminuísse o número de atividades avaliativas: *“Menos conteúdo por aula. É difícil conseguir acompanhar e absorver tudo. Talvez, se ele pudesse ser mais flexível quanto a alguns dos nossos pedidos... Data de entrega de prova, trabalhos, coisas desse tipo.”* (Aluno 1, semana 1); *“Menos provas. Três provas, além dos três trabalhos, é muita coisa para um semestre. Acho que ele poderia ser mais flexível nesse ponto.”* (Aluno 3, semana 1).

A partir da segunda semana, o Aluno 1 manifestou mudança de opinião após o diálogo estabelecido entre um dos alunos da turma e o Professor A a respeito das dificuldades dos estudantes: *“Semana passada, disse que ele era muito inflexível quanto às sugestões da turma. No entanto, durante esta semana, ele nos propôs uma melhora referente ao andamento da matéria.”* (Aluno 1, semana 2). Contudo, o Aluno 2 continuou manifestando sua insatisfação sobre este tema: *“Ser mais flexível. Não tem só a matéria*

Resultados

dele para estudarmos.” (Aluno 2, semana 4). O Aluno 4, por sua vez, considerou que o Professor A já fazia o possível para garantir o bom andamento das aulas: *“Acho que o professor já faz de tudo para que não sejamos prejudicados pela má infraestrutura da universidade. Desse modo, não vejo de imediato uma melhoria em suas aulas.”* (Aluno 4, semana 1).

Quando responderam à pergunta sobre a ocorrência de algum incidente crítico, somente um aluno descreveu uma situação geradora de tensão relacionada à avaliação: *“Tentamos argumentar com o professor a respeito dos trabalhos que ele anda passando. É muita coisa em muito pouco tempo, tendo em vista que temos mais seis disciplinas para estudar... Enfim, fazer tudo.”* (Aluno 3, semana 3). Em contrapartida, o Professor A não identificou nenhum incidente crítico em suas aulas.

4.1.2 Reações recíprocas do Professor A e de seus alunos.

Quando o compartilhamento das reflexões de alunos e docente foi promovido e se perguntou que aspectos expostos pelos seus alunos chamaram mais sua atenção, o Professor A respondeu:

“São tantos os aspectos... Mas irei citar alguns. Achei interessante o fato de que as respostas de diferentes alunos apresentaram, de forma geral, alguns padrões, dados estes importantes. Entre essas respostas, estão a consideração da importância da disciplina, o apontamento da qualidade do professor, a falta de união da turma, a boa relação com o professor, o grau elevado de dificuldade da disciplina, a concepção de que a união melhoraria o aprendizado, a redução do

número de atividades e/ou extensão das aulas e que não há nada que o professor pudesse fazer para melhorar o clima da sala.” (Professor A, semana 8).

Indagado sobre quais das críticas recebidas julgava fundamentadas e quais não, o Professor A considerou: *“Todas têm fundamento. Por exemplo, alguns alunos falaram de inflexibilidade, enquanto outros falaram da flexibilidade; portanto, considero que, em alguns aspectos, sou flexível e em outros, não.”* (Professor A, semana 8). A respeito dos comentários dos alunos que reforçavam o seu trabalho docente, comentou:

“Aqueles feedbacks que dizem observar minha preocupação com a boa formação dos alunos, por mais que haja exageros da minha parte no que diz respeito ao programa da disciplina. Além disso, me envaidece a estima que os alunos têm por mim.” (Professor A, semana 8).

O Professor A ressaltou que gostaria de debater com seus alunos a respeito da

“(…) extensão da disciplina, pois considero a carga horária muito pequena, o que faz com que as aulas sejam corridas! Esclarecer a inflexibilidade em relação a alguns pontos e fortalecer a ideia de que, a despeito de haver outras disciplinas no atual semestre, é sempre importante programar e ministrar as disciplinas com o máximo de excelência e exigência possível, para que isto reflita na formação superior dos alunos.” (Professor A, semana 8).

Respondendo sobre suas emoções ao ler as percepções dos alunos acerca da sua prática, o Professor A declarou: *“Surpresa, pois não considerava que eu era bem-visto ou querido pelos alunos, assim como não imaginava que eles concebiam a disciplina como importante. Além disso, senti felicidade pelos mesmos motivos.”* (Professor A, semana 8).

Finalmente, ao responder à questão sobre que aspectos de sua docência planejava mudar após ter contato com as representações dos alunos, informou: *“Bem, para um próximo*

Resultados

semestre, talvez eu mude o número de atividades avaliativas e a extensão das aulas!” (Professor A, semana 8).

Somente os Alunos 1 e 2 responderam a esse questionário. Em intercâmbio com as representações do Professor A, esses alunos comentaram os aspectos que mais lhes chamaram a atenção nos registros deste: *“Ele tem razão em falar que a maior parte dos alunos, na maior parte do tempo, parece despreocupada e que a carga horária da matéria é pequena em relação à extensão do conteúdo.”* (Aluno 1, semana 8); *“Uma das falas dele a respeito dos alunos serem mais companheiros uns dos outros. Mas, infelizmente, isso não acontece. A grande maioria da sala se preocupa com a nota e não com o aprendizado em si. Isso é lamentável!”* (Aluno 2, semana 8). Além disso, os alunos concordaram com as críticas feitas pelo Professor A àquele grupo.

Sobre os aspectos positivos destacados pelo Professor A que poderiam reforçar o papel do estudante, os alunos comentaram: *“É, sim, uma matéria muito importante voltada para o conhecimento do nosso comportamento e para pesquisas (investigações) voltadas para ele. Isso me motiva muito. E eu gosto muito dele.”* (Aluno 1, semana 8).

“Quando ele menciona que os alunos se preocupam com a nota e não com o conhecimento. Mas, infelizmente, precisamos de nota para passar. E como há muitos projetos de extensão que levam a maior média global do aluno como um dos requisitos, fica difícil não se preocupar em tirar nota.” (Aluno 2, semana 8).

Indagados sobre o que gostariam de debater com o Professor A após a leitura de suas representações, os alunos enfocaram o conteúdo da disciplina: *“(…) muitas questões ficam em aberto no final da aula. Para mim, é difícil, pois as coisas vão se misturando e, às vezes, eu nem sei como iniciar um diálogo (naquele momento) para esclarecer a minha dúvida.”* (Aluno 1, semana 8).

“Talvez falar mais a respeito da análise do comportamento além da sala de aula. Abordar estudos ou relatos de experiência com seres humanos e não só com animais. Fazer com que mudemos o pensamento a respeito dessa abordagem, que é aversiva para muitos alunos.” (Aluno 2, semana 8).

Os alunos também comentaram sobre suas emoções ao ler o que o Professor A pensava sobre as aulas, a disciplina e a turma: *“Fiquei feliz, porque, em certos momentos, ele reconhece o esforço advindo dos alunos em suas aulas. E acredito que faço parte dessa parcela da turma. Gostei muito que ele tenha admitido ter consciência da extensão da matéria.”* (Aluno 1, semana 8).

“Eu, particularmente, fiquei surpreso em dois momentos em especial, pois eu me preocupo em aprender e não decorar a matéria em questão, como eu percebi em muitos colegas meus. Quando se aprende, não se esquece. E, em outro momento, ele fala que os alunos poderiam se unir mais para estudar juntos. Isso veio, para mim, confirmar também o que eu penso. E relatei isso no questionário que respondi.” (Aluno 2, semana 8).

Finalmente, os alunos foram indagados sobre alguma possível mudança em sua atuação como estudantes advinda desta experiência: *“Procurarei me esforçar mais para participar de suas aulas, porque percebi na ‘fala’ dele a importância disso.”* (Aluno 1, semana 8); *“Pretendo me dedicar mais às leituras e tentar não ter medo de perguntar as dúvidas que eu tiver ao professor. Me dedicar a aprender, sugar tudo o que eu puder.”* (Aluno 2, semana 8).

4.1.3 Percepções recíprocas de mudança do Professor A e de seus alunos.

Na etapa seguinte, ao serem compartilhadas as respostas aos questionários sobre as reações recíprocas aos comentários do outro, respondendo a novos questionários sobre as percepções de mudança, o Professor A comentou: *“Bem, percebi que nossa percepção está afiada e isto é interessante para o professor, pois possibilita ver se não há distorção entre as diferentes percepções!”* (Professor A, semana 10). Ao responder sobre como se sentiu com este novo intercâmbio de representações, ele afirmou:

“Me senti muito bem! Por outro lado, também me senti aliviado, pois eu cheguei a ter a impressão de que eu estava me tornando um ‘inimigo’ para os meus alunos e de que eu os estava superestimando (ao exigir muito deles).” (Professor A, semana 10).

Foi solicitado ao Professor A que refletisse sobre os aspectos de sua docência que haviam mudado ou mudariam a partir de então. Ele ponderou que:

“É preciso encontrar uma forma de dialogar com os alunos, de modo que nem eu me torne rígido e nem eles libertinos! É preciso encontrar o melhor meio de auxiliá-los a se expressar de forma madura e consciente, para que um bom diálogo se forme.” (Professor A, semana 10).

Ao ser convidado a comentar a investigação, ele considerou: *“Muito interessante! (...) Acredito que fosse importante, também, dar feedback para o entrevistado.”* (Professor A, semana 10).

Somente o Aluno 1 respondeu a este questionário. Quando indagado sobre as suas reações ao ler os novos comentários do Professor A, demonstrou satisfação em perceber a sintonia entre as observações de ambos:

“Gostei, pois percebi que ele também concordou com os pontos que eu abordava nos questionários anteriores, como a sua inflexibilidade quanto a algumas coisas, e sobre a dificuldade da matéria. Fiquei feliz por ele perceber que a carga horária é muito extensa e que as atividades são muitas. E por ele propor repensar o cronograma para os próximos semestres, para que os calouros não sofram tanto quanto a gente sofreu!” (Aluno 1, semana 10).

Ao responder à pergunta sobre se havia observado alguma mudança na prática do Professor A, o Aluno 1 comentou que não foi possível observar, pois estavam em greve. Ele também foi convidado a fazer considerações a respeito deste estudo:

“Achei válido. É importante que nós alunos tenhamos uma relação de proximidade com nossos professores. Assim como também é importante para eles saber o que pensamos sobre a matéria e sobre a maneira de ministrar as aulas. Esse questionário permitiu que falássemos tudo o que pensávamos (e que, às vezes, não teríamos coragem de dizer diretamente) sobre esses pontos, além do fato de sabermos o que o professor pensava a respeito deles.” (Aluno 1, semana 10).

4.2 Estudo de Caso 2: Professor B

No semestre acadêmico em que foi realizada esta investigação, o Professor B tinha 31 anos de idade, grau de mestre, entre 4 e 10 anos de docência no ensino superior e menos de 3 anos na universidade em que atuava naquele momento. Entre seus alunos no referido semestre letivo, 10 se dispuseram a participar deste estudo. Todavia, apenas quatro desses alunos responderam pelo menos quatro vezes ao questionário sobre as

Resultados

representações e percepções do aluno e, portanto, aqui são analisadas somente as suas respostas.

Naquela ocasião, o Professor B opinou que, entre as finalidades da universidade, a prioritária seria transmitir conhecimento de qualidade por meio da docência. Sua identidade enquanto professor universitário fundamentava-se no fato de se sentir, essencialmente, um docente, especialista na área que lecionava. Essa convicção, durante as seis semanas em que respondeu ao questionário sobre as representações e percepções do professor, foi associada ao fato de reconhecer-se como docente que tem experiência profissional, o que o habilita a dar bons exemplos acerca do tema estudado. Entre as funções típicas do professor universitário, o Professor B declarou se sentir mais à vontade no apoio às práticas profissionais. No âmbito de suas preocupações como professor, considerou primordial que seus alunos entendam bem o que explica. Comparando-se com seus colegas, afirmou que seu diferencial estava na possibilidade de ajudar seus alunos a estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos na disciplina e os projetos de investigação.

Pode-se afirmar que o Professor B, naquele momento de sua carreira, mantinha, na maior parte do tempo, seu ensino focado no professor e nos conteúdos. Demonstrou considerar importante que seus alunos se concentrassem em estudar o que lhes indicava, apresentar quantidade suficiente de textos para que os alunos soubessem o que deveriam aprender na disciplina e proporcionar aos estudantes toda a informação que estivesse disponível. O Professor B também evidenciou preocupação em definir claramente os objetivos de sua disciplina, relacionando-os à avaliação formal, assim como em organizar suas aulas de forma a auxiliar os alunos a responder questões da avaliação. Ainda como traço de ensino focado no professor, o Professor B declarou que deveria estar preparado para responder a todas as questões de seus estudantes. Adicionalmente, julgou importante

Resultados

conversar com os alunos a respeito dos temas estudados e reservar uma parte da aula para que pudessem discutir suas ideias e os conceitos-chave da disciplina, possibilitando a eles reestruturar seus conhecimentos prévios.

No que se refere aos sentimentos associados à motivação para a docência, o Professor B declarou gostar do seu trabalho, estar motivado para a função docente e possuir boa relação com seus alunos. Além disso, lhe parece fácil ensinar e considerou sua docência prazerosa, calorosa e participativa.

4.2.1 Representações e percepções do Professor B e de seus alunos.

Ao responder ao questionário sobre representações e percepções do professor, enviado um mês após o início do semestre letivo e, daí em diante, enviado semanalmente aos docentes, o Professor B demonstrou possuir um conceito positivo do grupo durante cinco semanas consecutivas, considerando os alunos dispostos ao trabalho (“*com algumas exceções*”) e que havia uma atmosfera agradável e favorável à aprendizagem. No último informe a esse respeito, porém, julgou que o grupo necessitava de maturidade e reivindicou que alcançassem uma representação política discente. Assim, estava antecipando a discussão sobre a greve de professores que já se anunciava.

Os Alunos 1, 2 e 4 revelaram um conceito negativo da turma, definindo-a como desunida e subdividida. Afirmaram que se encontrava pouca solidariedade, compreensão e respeito mútuos no grupo. Ainda destacaram que esse comportamento era desfavorável à aprendizagem. “*A turma é complicada. Por enquanto, não existiram brigas ou desavenças (pelo menos que eu saiba), mas, mesmo assim, já adotamos comportamentos de esquivas com algumas pessoas. Existe muita desunião.*” (Aluno 1, semana 3). O Aluno 4 também comentou sobre a desunião do grupo: “*(...) do meu ponto de vista, acaba prejudicando*

Resultados

nossa turma em termos de melhorar as condições de aprendizado, como criar grupos de estudo, desenvolver projetos, entre outros. A preocupação é realmente a necessidade de estarmos em sintonia para favorecer nossa aprendizagem.” (Aluno 4, semana 1).

Ao longo das cinco primeiras semanas, quando respondeu sobre o que mudaria nesta turma, o Professor B afirmou que não mudaria nada por não considerar esta medida necessária: *“Não vejo que exista um clima desconfortável!”* (Professor B, semana 2). No entanto, na sexta semana, indicou que faria com que o grupo assumisse sua própria formação com mais intensidade, remetendo-se à questão da representação política discente em virtude da greve que se aproximava: *“Agora percebo que não mudei nada ainda porque não tinha visto até então a ‘cara’ da turma; mas esta não tem ‘cara’. A turma precisa mostrar a que veio e assumir sua formação com mais intensidade.”* (Professor B, semana 6). Todos os alunos manifestaram o desejo de que a turma fosse mais unida, solidária e preocupada com seu próprio desenvolvimento acadêmico.

Na sexta semana, ao responder à pergunta sobre o que proporia à turma para melhorar a dinâmica da classe, o Professor B sugeriu:

“Para que a turma tenha uma ‘cara’, talvez ela necessite inicialmente de algumas lideranças que possam assumir o movimento de mobilização, de envolvimento dos colegas para, aos poucos, integrar a turma. Criar espaços de discussão, pois o horário de aula é insuficiente para esta integração; organizar espaços de encontros para diversão.” (Professor B, semana 6).

Os Alunos 1 e 4 afirmaram não acreditar que o Professor B pudesse ajudar a melhorar o clima da turma: *“Acho que o professor nada tem a ver com a nossa relação conturbada. Por isso, não vejo nenhuma ajuda possível vinda dele, já que o problema se dá entre os colegas.”* (Aluno 1, semana 3). O Aluno 2 esboçou uma estratégia que, em sua

Resultados

opinião, poderia ser desenvolvida pelo Professor B: *“Talvez, em algum momento, dinâmicas de grupo, pra aprendermos a lidar com as diferenças.”* (Aluno 2, semana 1). O Aluno 3 afirmou que o clima da classe lhe parecia bom.

Sobre a percepção da sua relação com os alunos, o Professor B afirmou ser positiva. Isso foi corroborado pelo Aluno 1 ao opinar que o docente

“(...) é ótimo como professor e como pessoa. Percebo uma preocupação frequente em saber se os alunos entendem o que ele fala. Preocupa-se muito em responder as perguntas dos alunos corretamente, só que, às vezes, se estende na conversa e se perde no conteúdo.” (Aluno 1, semana 1).

Nas semanas subsequentes, o Aluno 1 continuou afirmando que se trata de um excelente professor, mas que, apesar de seu bom conhecimento, não demonstrava *“expectativa e entusiasmo ao passar o conteúdo”* (Aluno 1, semana 2). O discente ainda fez considerações sobre as estratégias adotadas pelo Professor B durante suas aulas: *“Percebe-se que o professor sabe muito do assunto e tem como objetivo nos repassar esse saber. No entanto, às vezes, é um pouco difícil, por conta de sua didática, que se baseia em leitura de slides.”* (Aluno 1, semana 4).

Os Alunos 2, 3 e 4 afirmaram que o Professor B *“tem didática”, “é capacitado”* e *“fornece bons exemplos que facilitam a aprendizagem”*. *“Temos uma relação aluno-professor razoável. Não tenho nada do que reclamar, pois ele domina o conteúdo dado e isso me agrada, e como pessoa me transmite paz, tranquilidade.”* (Aluno 2, semana 1). *“O professor parece ser bem preparado. Porém, ao demonstrar o meu interesse em participar de algum projeto relacionado a esta disciplina, ele não mostrou nenhum interesse.”* (Aluno 3, semana 1). *“Professor capacitado, inteligente e que sabe inserir o conteúdo no contexto do nosso dia a dia através de exemplos.”* (Aluno 4, semana 6).

Com relação ao desenvolvimento das aulas, o Professor B, ao longo das semanas, considerou que estas ocorriam de forma tranquila, contudo sendo necessário, em alguns momentos, fazer reajustes no cronograma: *“O conteúdo está caminhando, porém não no mesmo ritmo do planejado. Mas, na prática, é assim mesmo. As datas sempre são revistas. Na próxima semana, teremos avaliação. Vamos ver como a turma está entendendo o conteúdo.”* (Professor B, semana 3). Na sexta semana, o professor comentou a ausência de alunos em sua aula:

“Muitos alunos faltaram para estudar para a avaliação de outra disciplina. Foi uma aula tranquila que, ao final, revelou um espaço de discussão política que teve como estímulo a paralisação das atividades do curso de psicologia seguindo o movimento de paralisação do servidor público.” (Professor B, semana 6).

Em suas anotações, os alunos descreveram a rotina das aulas. Desde a primeira semana, o Aluno 1 considerou que as aulas são *“tranquilas, dinâmicas, e muito, muito interessantes.”* (Aluno 1, semana 1). No transcorrer das aulas, ele continuou demonstrando satisfação com relação às aulas desta disciplina: *“Cansativas! No entanto, muito interessantes. Pois, como já falei, é um conteúdo do qual precisaremos em qualquer tipo de contexto.”* (Aluno 1, semana 2). *“Percebo que conseguirei levar comigo muito conhecimento desta disciplina.”* (Aluno 1, semana 4).

Nos primeiros informes, o Aluno 2 considerou que as aulas estavam *“ótimas”*; no entanto, a partir da terceira semana, já as considerou *“razoáveis”* e, por fim, na quarta semana, se queixou da didática do professor: *“(…) as aulas andam monótonas! Sempre a mesma coisa. E como as aulas são matutinas, dão até sono. Só o professor fala e conta história, passa slides. Só isso acontece.”* (Aluno 2, semana 4).

O Aluno 3, reiteradamente, afirmou que a matéria estava de acordo com o programa e que as aulas seguiam o cronograma proposto. Na quarta semana, comentou: “*O professor aplicou uma prova na qual cobrou vários assuntos que deveriam ter sido decorados para ser expostos na prova, o que não é muito bom.*” (Aluno 3, semana 4). Na sexta semana, ele opinou que as aulas foram muito boas, “*porém continua somente com a leitura de slides e sem muita dinâmica.*” (Aluno 3, semana 6).

Já na primeira semana, o Aluno 4 avaliou que as aulas foram agradáveis e bastante interessantes, embora “*(...) à medida que vai avançando o conteúdo, as coisas vão dificultando um pouco. Mas, com um pouco mais de esforço, nada se torna impossível.*” (Aluno 4, semana 1). No decorrer das seis semanas, ele manteve a mesma percepção: aulas boas, tranquilas, porém o conteúdo se tornando cada vez mais complexo.

Ao responder à questão sobre o que sugeriria aos discentes para melhorar as aulas e a aprendizagem, o Professor B afirmou que o grupo deveria ler os textos e participar mais ativamente em sua própria formação. Os alunos também foram convidados a pensar o que recomendariam ao docente para melhorar as aulas. Os Alunos 1, 3 e 4 sugeriram mudanças na didática do Professor B. Como exemplos dessas sugestões, podem ser mencionados: “*Gostaria que a aula fosse mais ativa, mais animada... Para que despertasse mais o interesse de todos (...)*” (Aluno 1, semana 3); “*Ser mais dinâmico, não usar tanto o projetor. Não seguir sempre o que está falando nos livros, mostrando o seu conhecimento a respeito do assunto.*” (Aluno 3, semana 1); “*Desenvolver mais a prática, para que assim as aulas não se tornem tão cansativas. Também a presença de exemplos verídicos faz muita diferença na hora de entender e fazer uma ligação entre a teoria e a prática.*” (Aluno 4, semana 4). O Aluno 2 não considerou necessária nenhuma mudança, pois afirmou gostar da forma como o Professor B transmitia as aulas. Nenhum dos

participantes, docente ou discentes, relatou a ocorrência de qualquer situação que tenha gerado algum incômodo ou tensão em classe durante as aulas do Professor B.

4.2.2 Reações recíprocas do Professor B e de seus alunos.

Quando as respostas dos participantes foram compartilhadas, os aspectos apontados que continham análises negativas sobre o papel desempenhado tanto pelos alunos quanto pelo professor geraram algumas reações. Logo após a leitura desse documento, solicitou-se aos participantes que refletissem e comentassem as críticas que consideravam acertadas e aquelas que consideravam discutíveis, suas reações emocionais e possíveis propostas de mudanças. Os trechos mais relevantes são transcritos a seguir.

O Professor B comentou os aspectos que mais lhe chamaram a atenção:

“Que eu não teria entusiasmo para passar a disciplina. O engraçado é que adoro dar essas aulas... Talvez tenha sido um dia especial. Outra coisa que me chamou atenção é um aluno dizer que eu não mostrei nenhum interesse quando perguntou sobre projeto de extensão... Sempre dou muita atenção para os questionamentos e ideias dos alunos. Agora, a minha falta de tempo para realizar mais projetos de extensão pode ter sido interpretada como desinteresse.” (Professor B, semana 8).

Das críticas recebidas, considerou fundamentadas aquelas que diziam respeito ao uso de determinado recurso didático: *“Concordo com os alunos sobre o uso de slides. Deve ser muito cansativo. Não concordo com a falta de entusiasmo, mas opinião a gente não discute.”* (Professor B, semana 8). Entre os aspectos positivos destacados por seus alunos, o Professor B considerou que reforçam o seu trabalho docente aqueles comentários

Resultados

que dizem respeito aos trabalhos práticos: *“Vou continuar com eles, contar casos e dar exemplos. Ouvir os alunos e dar atenção para as suas dúvidas.”* (Professor B, semana 8).

O Professor B indicou o que gostaria de debater com os alunos após ler seus comentários:

“Realmente, o uso de slides é cansativo. Portanto, é possível que a aula fique diferente se eu exigir participação deles a partir de leituras. No entanto, sei que muitos dirão que preferem os slides. Então, é difícil ser o professor perfeito.”
(Professor B, semana 8).

Sobre suas emoções ao tomar conhecimento acerca das representações dos alunos, o Professor B comentou:

“É um misto. Tem coisa que eu concordo, pois sou muito crítico com meu próprio trabalho e sempre procuro fazer o melhor. Mas, nem sempre o melhor para mim agrada 40 alunos. Gosto de ouvir o que os alunos têm para dizer, apesar de ter coisa que nos afeta... Não é legal ouvir dizer que você não domina o conteúdo e que suas aulas são monótonas, mas faz parte da minha profissão. Enquanto qualquer outro trabalhador é avaliado por um gestor, o professor é avaliado por 40 alunos. Mas, ser professor é isso...” (Professor B, semana 8).

Quando respondeu à questão sobre o que pretende mudar após esta experiência, ele afirmou: *“Reduzir os slides e exigir leituras e participação dos alunos.”* (Professor B, semana 8).

Somente o Aluno 1 respondeu a esse questionário. Sobre os aspectos expostos pelo Professor B, o Aluno 1 contou o que mais lhe chamou a atenção:

“Me atentei para a questão da interação turma–professor. Não acho que o professor se preocupou tanto assim com essa questão. Ele estava certo em dizer

que é uma matéria de extrema importância para a formação do psicólogo. No entanto, como já vinha dizendo, ele poderia dar mais ênfase nessa necessidade de aprender o conteúdo, e usá-lo daqui pra frente, se mudasse sua forma de dar a aula. Entende-se que ele perceba que suas aulas não são tão agradáveis, embora o assunto seja sempre muito interessante, quando fala que os alunos são dispersos e saem com frequência da sala.” (Aluno 1, semana 8).

O Aluno 1 considerou fundamentadas as críticas do Professor B a respeito do fato de alguns alunos estarem sempre dispersos e ponderou: “(...) *mas acho que ele tem uma parcela de culpa nisso.*” (Aluno 1, semana 8). Ademais, concebeu como sem fundamento a afirmação de que a turma não teria atitude:

“Acredito que temos, sim. Temos a nossa maneira de levar as coisas, e nem por isto somos sem identidade. Visto que ele disse isso por causa da greve que estava para ser inserida na universidade, acredito que deve ter mudado o seu conceito. Nossa sala se mobilizou, esteve presente nas assembleias apoiando as causas dos professores.” (Aluno 1, semana 8).

O Aluno 1 não identificou nenhum aspecto positivo destacado pelo Professor B que reforçasse sua motivação pelo curso e a relação professor–aluno. Sobre o que gostaria de dialogar com o docente após esta experiência, o Aluno 1 afirmou que nada,

“(...) até porque suas aulas não dão espaços para discussões. Ele sempre traz uma apresentação de Power Point e apenas lê o que lá está escrito. Na maioria das vezes, dá alguns exemplos da sua vivência, mas acredito que os exemplos são pouco válidos, porque, às vezes, o conteúdo e o exemplo não se relacionam.” (Aluno 1, semana 8).

Ao responder à pergunta sobre suas emoções quando leu as reflexões do Professor B, o Aluno 1 afirmou: “*Normal. Só acho que ele deveria focar mais nos alunos que têm o interesse em aprender e deixar de lado aqueles que não têm, já que quem sai perdendo são eles e não o professor!*” (Aluno 1, semana 8). Por fim, ele respondeu à questão sobre quais aspectos do seu trabalho como estudante pretendia mudar a partir desta pesquisa contestando: “*Não mudarei nada!*” (Aluno 1, semana 8).

4.2.3 Percepções recíprocas de mudança do Professor B e de seus alunos.

Após duas semanas, foram compartilhadas as respostas aos questionários sobre as reações aos comentários do outro, nas quais os participantes expuseram suas opiniões sobre as críticas recebidas, as reações emocionais e as possíveis propostas de mudança. Logo em seguida, foram aplicados os questionários sobre as percepções de mudança do professor e do aluno. Ao ser indagado sobre qual foi sua reação ao ler as respostas do Aluno 1, o Professor B comentou: “*Acho que a opinião de um aluno não representa uma turma de 40 alunos.*” (Professor B, semana 10). Sobre seus sentimentos, ele comentou que não gostou dos comentários do Aluno 1. Ao responder à questão sobre quais aspectos de sua docência mudaram, ou mudarão, em decorrência desta experiência, o Professor B refletiu: “*O que eu achava que descontraía a turma parece que não agrada. Desse modo, vou tentar falar estritamente sobre os conteúdos teóricos.*” (Professor B, semana 10).

Finalmente, foi solicitado ao Professor B que comentasse suas impressões sobre a presente investigação e indicasse pontos positivos e negativos:

“*Achei extremamente válida. No entanto, gostaria que a maioria dos alunos tivesse respondido para que eu pudesse realmente receber um feedback fidedigno sobre a*

minha prática docente. Acredito, também, ser necessária a participação de alunos que tenham maturidade para encarar a avaliação com seriedade.” (Professor B, semana 10).

O Aluno 1 não respondeu ao questionário sobre a investigação e, portanto, neste caso não houve indicação de pontos positivos e negativos por parte dos discentes.

4.3 Estudo de Caso 3: Professor C

No semestre acadêmico em que foi realizado este estudo, o Professor C tinha 42 anos de idade, grau de doutor, entre 11 e 15 anos de docência no ensino superior e de 4 a 10 anos na universidade em que atuava naquele momento. Entre seus alunos, 11 se dispuseram a participar desta investigação. No entanto, seguindo o critério de número de respostas ao questionário sobre as representações e percepções do aluno, compõem esta análise as respostas de três de seus alunos.

Ao responder aos instrumentos iniciais, o Professor C considerou que, entre as finalidades da universidade, a prioritária seria a de criar conhecimento relevante por meio da investigação. Sua identidade enquanto professor universitário fundamentava-se no fato de se sentir, principalmente, um investigador que dá aulas. Entre as funções típicas do docente universitário, o Professor C declarou se sentir mais à vontade no desenvolvimento de investigações. Comparando-se com seus colegas, considerou que seu diferencial estava na possibilidade de ajudar seus alunos a estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos na disciplina e os projetos de investigação.

O Professor C declarou manter o foco de seu ensino nos alunos e valorizar a ação destes como forma de auxiliá-los a mudar sua compreensão sobre o conteúdo estudado.

Entretanto, o Professor C também deu indícios de manter o foco de seu ensino em si mesmo e no conteúdo, pois considerava que os alunos deveriam estar atentos ao que lhes indicava para estudar, preocupava-se em fornecer-lhes grande quantidade de informações para que soubessem o que deveriam aprender na disciplina e apresentar todas as informações disponíveis. Em contraste, o Professor C revelou crer que os alunos deveriam ser construtores de seu próprio conhecimento. Para tanto, preocupava-se em conversar e debater com os alunos os temas estudados de forma a favorecer a reestruturação de seus conhecimentos prévios. Ainda como traço de seu foco no papel ativo de seus alunos, lhes proporcionava oportunidades de propor alterações na disciplina.

Em termos gerais, o Professor C tem baixa motivação para a docência, o que se explica pela prioridade que outorga à investigação. Vive de maneira conflitiva com o fato de ter de ministrar aulas. A despeito de alegar que não tem dificuldade em exercer esse papel, como foi possível observar, não o considera prioritário. Interpretou sua relação com os alunos como pouco profunda, ainda que agradável e empática.

4.3.1 Representações e percepções do Professor C e de seus alunos.

Ao comentar sobre o conceito que tinha da turma, como percebia o clima de classe e o que mais o preocupava neste grupo, o Professor C considerou que seus alunos eram jovens e que o programa da disciplina não atendia aos interesses deles:

“O programa da disciplina, a meu ver, parece estar um tanto distante das expectativas da ‘moçada’ que (me parece...) procura um conteúdo de psicologia que seja mais útil para resolver os problemas práticos do momento em que vivem. O clima da turma, por outro lado, se dispersa um pouco: existem alguns alunos

Resultados

que estão mais abertos às reflexões que são postas nas aulas, enquanto outros estão mais 'fechados' (refiro-me, em especial, aos alunos religiosos)." (Professor C, semana 1).

Essa opinião do docente foi mantida durante as seis semanas que compuseram a primeira fase da presente investigação. Indagado sobre os mesmos temas, o Aluno 5 analisou:

"(...) uma turma fragmentada, dispersa e acomodada. O clima é de distração, falta de interesse e inexperiência acerca dos fatos cotidianos. O que mais preocupa nesta turma é a falta de interesse com os elementos primordiais que englobam o curso, uma carreira que requer sensibilidade, atenção e senso crítico." (Aluno 5, semana 1).

O Aluno 6 apresentou uma visão mais moderada do grupo:

"Uma turma com uma faixa etária jovem, com poucas exceções, como eu, com formação de alguns grupos por interesses bem específicos. O clima da classe é bom, normal dentro da característica das faixas etárias. Um clima de respeito, mas com grupos formados e fechados. Alguns alunos bem jovens que parecem estar apenas de 'corpo presente'." (Aluno 6, semana 1).

O Aluno 7 afirmou que ainda que o grupo de alunos estivesse *"dividido por afinidades"*, apresentava um clima *"tranquilo"* e *"favorável ao estudo"*. Entretanto, comentou que o preocupava o fato de todos parecerem ser concorrentes uns dos outros. Considerou que poderia haver maior interação entre os membros do grupo.

Na primeira semana de investigação, o Professor C afirmou que não mudaria nada na turma, mas sim o sistema de ensino nas universidades brasileiras. Destacou como um grande problema a imensa carga horária das aulas:

Resultados

“O estudante universitário brasileiro não tem tempo para ler, pesquisar ou mesmo visitar uma biblioteca, pois está ocupado, na maior parte do seu tempo, em assistir aulas. Resultado: a aprendizagem é um efeito da relação professor–aluno e não do aluno com o conhecimento.” (Professor C, semana 1).

Posteriormente, o docente afirmou que gostaria que os alunos fossem mais ativos, participativos e leitores, ou seja, *“Tudo o que qualquer professor deseja.”* (Professor C, semana 5). Na quinta semana, o Aluno 5 afirmou que mudaria a falta de interesse de alguns alunos, *“a dispersão e a fragmentação”*. Os demais alunos afirmaram que não mudariam nada no grupo.

Em seguida, os participantes foram instigados a pensar em propostas de mudança que poderiam ser feitas, a professor e alunos, para melhorar a dinâmica das aulas. O Professor C afirmou que não mudaria nada, pois não lhe parecia que o clima da turma necessitasse de alguma recomendação especial para ser alterado. O Aluno 5 sugeriu que o Professor C desenvolvesse atividades em grupo com o objetivo de integrar e unir os alunos. O Aluno 6 opinou que o Professor C já conseguia manter um clima de classe agradável devido à sua forma natural de ser: *“O jeito característico dele, de ter uma postura que exige respeito e, ao mesmo tempo, cria um clima de descontração com o grupo, ajuda bastante.”* (Aluno 6, semana 2). Na sexta semana, ainda acrescentou: *“Ele já age de forma bem interessante: suas aulas se dão num clima de muito respeito, mas com leveza, brincadeiras, exemplos práticos. Mas, quando se faz necessário, ele também nos chama atenção no sentido de assumir a condição de ‘aprendente’.”* (Aluno 6, semana 6). O Aluno 7 afirmou que não sugeriria nada, visto que *“(…) o professor não é de dar muita conversa pra aluno”* (Aluno 7, semana 2) e *“(…) não se envolve com as questões da sala.”* (Aluno 7, semana 3).

Neste grupo, professor e alunos externaram opiniões coincidentes ao afirmar que têm uma relação positiva. O Professor C a definiu como “(...) *uma relação normal de professor e aluno*”. Embora tenha descrito os alunos como “*apáticos*”, não considerou que este seja um problema grave, já que diz respeito a características da cultura atual, em sua opinião:

“(...) relação formal de professor e aluno. Não são meus amigos. São meus alunos. Eu os descrevo como um grupo de alunos um tanto ‘apáticos’ aos problemas teóricos que são tratados nas aulas, considerando o que eu espero de um estudante universitário. Porém, não vejo que isso seja um problema grave, uma vez que representa todo o contexto no qual eles vivem: características regionais (alunos que não têm na história de vida uma relação com a cultura erudita: teatro, museu, expressões artísticas, música ‘de qualidade’, cinema ‘não indústria hollywood’, etc.); características nacionais: juventude centrada na cultura imagética (Internet!!!! Videogame...), seduzida pelo discurso religioso evangélico e capitalista...” (Professor C, semana 1).

O Aluno 5 considerou possuir uma excelente relação com o Professor C e o definiu como “*dedicado, experiente e profissional*”, além de “*bem-humorado*” e de conduzir o ensino com “*maestria*”. O Aluno 6 considerou o Professor C como um “*estudioso*”, “*profissional responsável*” e “*exigente*”. Afirmou que gosta de sua atitude, de seu compromisso com a disciplina e com os estudantes. “*Admiro seu jeito de conduzir o processo com os estudantes, exigindo respeito, mas dando abertura para que possamos construir um clima de aprendizado com a turma.*” (Aluno 6, semana 2). Ao Aluno 7 pareceu que o Professor C é muito inteligente e afirmou gostar da maneira como ele conduz as aulas. Sobre a relação professor–aluno, a considerou boa, uma relação “*normal de professor e aluno*” (Aluno 7, semana 3).

Semanalmente, o Professor C foi indagado sobre o desenvolvimento das aulas e da disciplina. Ele iniciou a investigação afirmando que tudo corria tranquilamente, “(...) pois iniciei o semestre, desta vez, com toda a programação já definida. Tudo foi bem apresentado e discutido nas primeiras aulas e parece-me que tudo vai tranquilo.” (Professor C, semana 1). Todavia, no decorrer das semanas, ele registrou: “Eu muito empenhado em explorar os textos e as ideias com os alunos e eles meio apáticos, dando algum sinal de vida.” (Professor C, semana 2); “Eu ensinando... Os alunos ali... Eu falando, falando... Os alunos ali... Uns respondem, outros dormem, outros estáticos, outros saem (e depois voltam)... Eu falando, falando...” (Professor C, semana 4).

No decorrer das seis semanas de pesquisa, os alunos relataram a rotina em sala de aula. Na primeira semana, o Aluno 5 afirmou que as aulas eram proveitosas considerando a grande quantidade de conteúdo. Na semana seguinte, ele observou:

“Está prosseguindo de acordo com o plano traçado, sem nenhuma alteração, o que resulta no forte desinteresse de alguns alunos. Talvez, se houvesse uma quebra deste protocolo, ao mesmo tempo em que colocassem elementos que prendessem a atenção destes, o ensino fluiria e resultaria em mais frutos.” (Aluno 5, semana 2).

O Aluno 6 teceu comentários acerca do ritmo das aulas: “Cada nova aula sinto que a matéria tem conseguido fazer com que nós, alunos, possamos aprender mais e de forma significativa.” (Aluno 6, semana 1); “Com ritmo acelerado. Seminários e discussões. Aulas com grande profundidade teórica.” (Aluno 6, semana 3); “De forma expressiva, com novos conceitos e novas construções teóricas. Tenho gostado muito, embora isso me exija mais disciplina na leitura dos textos.” (Aluno 6, semana 4); “Excelentes [sobre as aulas]. Conteúdos difíceis, densos. No entanto, ele conduz com muita tranquilidade, na medida em que nos auxilia nas dúvidas, com exemplos bem práticos.” (Aluno 6, semana 6). O Aluno 7 descreveu as aulas como “tranquilas”, “boas” e “no ritmo normal”.

Ao sugerir mudanças para a melhoria das aulas e da aprendizagem, o Professor C reclamou uma participação mais ativa de seus alunos: “*Que cumpram os objetivos do plano de ensino da disciplina.*” (Professor C, semana 1). Também recomendou aos estudantes: “*Ler. Adquirir o hábito de leitura.*” (Professor C, semana 4). O Aluno 6 detectou um problema em sala: “*(...) em alguns momentos, sinto que alguns alunos não conseguem isso [acompanhar o raciocínio do professor] e se dispersam nas aulas.*” (Aluno 6, semana 1). Os Alunos 5, 6 e 7 apresentaram sugestões de mudança na didática: “*Que o docente atraísse esses alunos a fatores que gostam, tentando relacionar isso à disciplina e que fizesse aulas diferentes, quebrando a melancolia que perdura em alguns.*” (Aluno 5, semana 1); “*Talvez a inserção de outras mídias para diversificar a aula.*” (Aluno 6, semana 2); “*Que ele seja mais objetivo.*” (Aluno 7, semanas 1 a 4).

O professor C relatou a ocorrência de um incidente crítico durante as suas aulas: “*Tive a necessidade de manifestar o meu incômodo em relação ao comportamento de uma parte da turma de alunos que estava concluindo uma atividade extraclasse durante a aula; algo que está prejudicando o andamento da aula.*” (Professor C, semana 5). Ao ser indagado sobre como se sentiu diante desse fato, ele afirmou ter sentido “*Raiva. Disse (com raiva!) que estava muito incomodado com o que acontecia na aula.*” (Professor C, semana 5). Quando instigado a refletir sobre a origem desse problema, o docente conjecturou:

“*(...) o excesso de carga horária em sala de aula... Os alunos vivem ocupados... Obviamente, no tempo livre, eles preferem fazer outras coisas (se divertir em vez de estudar). Outra possibilidade: eles não têm o hábito de se organizar nos estudos; estão sempre se ocupando na última hora do mínimo que deve ser feito.*” (Professor C, semana 5).

Quando respondeu à pergunta sobre como se sentiria, como atuaria e que decisões tomaria se essa situação se repetisse futuramente, ele declarou que: “*Sentiria raiva novamente... Procuraria discutir sobre esse problema com os alunos a fim de buscar soluções.*” (Professor C, semana 5).

O Aluno 6 relatou atitudes indevidas de alguns de seus colegas por três semanas: “*Às vezes, algumas conversas paralelas ou descompromisso de alguns colegas geram um certo desconforto na turma, ou mesmo com o professor. Mas, ele lida muito bem com isso, seja através da ironia ou de forma direta com o aluno.*” (Aluno 6, semana 1). Ele contou, por duas ocasiões, a tensão sofrida em situações de avaliação: “*Particularmente, na tensão de apresentação de meu grupo de seminário. No entanto, os grupos (dois) procuraram o professor (o conteúdo é difícil) e ele nos auxiliou e conduziu com muita tranquilidade.*” (Aluno 6, semana 4); “*A antecipação de algumas aulas programadas gerou um certo desconforto com os grupos que iriam apresentar. No entanto, o professor se colocou à disposição para auxiliá-los e isso acabou tranquilizando-os, o que resultou em bela apresentação no dia de hoje.*” (Aluno 6, semana 6).

O Aluno 7 considerou um momento de tensão quando o grupo tentava organizar uma festa e as opiniões dos colegas eram divergentes: “*Ocorreu a questão de uma festa que a sala estava querendo fazer. Mas, havia muitas opiniões diferentes e coisas mal conversadas. Ela se resolveu quando uma pessoa tomou a frente e soube conversar com todo mundo.*” (Aluno 7, semana 1).

4.3.2 Reações recíprocas do Professor C e de seus alunos.

Ao conhecer a visão de seus alunos sobre o desenvolvimento da disciplina, o Professor C comentou acerca dos aspectos que reforçavam seu trabalho docente e que mais lhe chamaram a atenção: *“Os aspectos dos quais os alunos reconhecem e elogiam meu empenho nas aulas”* (Professor C, semana 8). Sobre as críticas, considerou: *“Têm fundamento: ‘inserção de mídias’ e ‘ser mais direto em minhas interpretações’. Concordo que, para alguns alunos, em alguns momentos, deve ser difícil manter a atenção nas minhas aulas.”* (Professor C, semana 8). Em relação às suas emoções, comentou: *“Fiquei um pouco incomodado com o fato de que eu aponte mais pontos negativos em minhas respostas, enquanto os alunos reforçaram os aspectos positivos.”* (Professor C, semana 8). A respeito do que planejava mudar, acrescentou: *“Inserir algumas mídias (de vez em quando) e tentar ser mais direto em minhas interpretações.”* (Professor C, semana 8).

O Aluno 5 demonstrou indícios de haver se desapontado com o Professor C após o contato com as suas representações:

“No meu parecer, o professor se guiou pelas suas análises subjetivas e pelas suas experiências em sala de aula, tendo em vista que ele já lecionou em outras universidades/faculdades e tem um vasto aprendizado de vida. (...) Bom, não localizei os aspectos positivos que meu professor destacou. Li críticas positivas e negativas em relação ao sistema de ensino brasileiro, ao modo de vida do universitário brasileiro (diferenças entre as percepções de estudantes em diferentes contextos do país).” (Aluno 5, semana 8).

O Aluno 6 concordou com o Professor C em algumas críticas específicas: *“Quando ele fala dos alunos apáticos, que pouco leem, que entram e saem da aula sem grande*

motivação para estudar. Acredito que grande parte dos alunos realmente age assim.”

(Aluno 6, semana 8). Ele também indicou o que gostaria de discutir:

“Sobre a questão da faixa etária dos alunos, do pouco acesso deles à cultura (em suas diferentes manifestações) e o fato de cursarem um curso de psicologia, ou seja, quais implicações isso teria no futuro, a relação entre estes fatores ou não.”

(Aluno 6, semana 8).

Os Alunos 5 e 6 responderam ao questionamento sobre a possibilidade de mudança de suas formas de estudar a partir dessa experiência:

“Não pretendo mudar minhas percepções, pois não vejo o que mudar. Eu aprendo muito do jeito que adotei desde quando entrei na escola, e este tem dado certo. Li as reflexões do meu professor e vou analisar par a par com as minhas. Havendo algum atrito, vou analisar minhas estratégias como estudante.” (Aluno 5, semana 8).

“Acredito que sempre vale a dica de leitura dos textos sugeridos e também outras leituras complementares. Mas, como ele mesmo destacou, alguns fatores dificultam isso, o que, no meu caso, não é a falta de hábito de leitura, mas a falta de tempo, uma vez que mesmo estudando continuo trabalhando.” (Aluno 6, semana 8).

4.3.3 Percepções recíprocas de mudança do Professor C e de seus alunos.

Duas semanas mais tarde, após o intercâmbio das novas informações, perguntou-se aos participantes sobre como se sentiram ao ler os novos comentários do outro. O Professor C declarou: *“Eu estava com uma certa curiosidade para ler tais comentários. Li. Gostei de ler.”* (Professor C, semana 10). Na semana 10, o Aluno 5 afirmou que manteve-

Resultados

se “apático”, visto que as reflexões do Professor C seguiam “*uma linha pessoal*”. O Aluno 6 concluiu: “*Gostei e achei interessante a forma como ele reagiu às respostas dos alunos.*” (Aluno 6, semana 10).

Sobre a intenção de mudar algo em sua prática, o Professor C refletiu: “*Penso que será interessante inserir mais algum recurso visual didático em sala de aula; também penso em tentar organizar meu discurso de forma mais objetiva nas aulas.*” (Professor C, semana 10). Não foi possível observar nenhuma proposta de mudança advinda dos alunos que responderam a esse questionário. O Aluno 5 afirmou que sua forma de estudar não mudaria a partir dessa experiência. O Aluno 6 ponderou: “*Mudar, talvez não, mas fortaleceu meu interesse.*” (Aluno 6, semana 10).

Os participantes foram convidados a comentar sobre a investigação:

“*Foi interessante, no início. Mas, acho que a repetição do mesmo questionário toda semana com questões que mais nos fazem ‘criar’ situações por meio da escrita do que, de fato, ‘falar sobre elas’, tornou a pesquisa um pouco enfadonha. Ademais, por descuido, ou lapso, eu realmente não estive atento (no início) ao fato de que as minhas respostas ao questionário seriam reveladas aos estudantes. Isso me deixou um pouco constrangido.*” (Professor C, semana 10).

“*Interessante, pois nos permitiu conhecer o que o professor realmente pensa dos alunos, além dos discentes poderem expressar o que pensam do ensino. Outrora, a investigação foi repetitiva em certos assuntos, o que gerou um desconforto em ter que responder sempre as mesmas perguntas em sucessivas semanas (o que gerou um pensamento de desistência da pesquisa).*” (Aluno 5, semana 10).

“*Interessante, principalmente na fase final, quando conhecemos as respostas uns dos outros (aluno/professor). Talvez, para os mais impacientes, a primeira fase*

pode ser bem estafante pela forma repetitiva das perguntas. No entanto, acredito que isso possibilitou verificar a coerência das respostas. Foi um prazer participar da investigação.” (Aluno 6, semana 10).

4.4 Estudo de Caso 4: Professor D

No semestre acadêmico em que foi realizado este trabalho, o Professor D tinha 39 anos de idade, grau de pós-doutor, entre 11 e 15 anos de docência no ensino superior e menos de 3 anos na universidade em que atuava naquele momento. Entre seus alunos, 13 se dispuseram a participar desta pesquisa. Seguindo o critério de número de respostas ao questionário sobre as representações e percepções do aluno, são aqui analisadas as respostas de sete de seus alunos.

O Professor D considerou que, entre as finalidades da universidade, a prioritária seria transmitir conhecimento de qualidade por intermédio da docência. Sua identidade, como professor universitário, fundamentava-se no fato de ser um profissional, procedente da prática, que leciona. Entre as funções típicas do docente universitário, o Professor D declarou se sentir mais à vontade dando aulas. Comparando-se com seus colegas, considerou que seu diferencial estava na possibilidade de ajudar a formar bons profissionais no seu âmbito de intervenção e prática.

No que diz respeito ao seu foco de ensino, foi possível observar que o Professor D mantinha um equilíbrio entre o seu papel e o dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem: tanto enfocou a sua responsabilidade pela aprendizagem dos alunos quanto valorizou que eles fossem ativos na construção de seus próprios conhecimentos. O Professor D mostrou preocupação em organizar suas aulas de forma a auxiliar os alunos a

Resultados

obter êxito nas avaliações formais, em fornecer-lhes o maior número de materiais e informação possível e em ter respostas aos questionamentos dos alunos. Também considerou que os estudantes deveriam se centrar no que ele indicava para estudar. Ao mesmo tempo, demonstrou preocupação em dialogar com os discentes sobre os temas estudados, reservando um tempo da aula para que debatessem as ideias e os conceitos-chave da disciplina, com o intuito de preparar o caminho para que os alunos reestruturassem seu conhecimento prévio e encontrassem uma nova maneira de pensar os conteúdos estudados.

Em relação aos sentimentos associados à atividade de ensino, o Professor D provou ser altamente motivado para a docência. Também afirmou possuir relação boa e profunda com seus alunos. No que concerne aos sentimentos relacionados à implementação do ensino, ele concebeu sua ação como moderadamente complexa, difícil e exigente, conquanto boa e calorosa.

4.4.1 Representações e percepções do Professor D e de seus alunos.

Nesse grupo, professores e alunos apresentaram respostas coincidentes acerca das representações e percepções sobre a turma. O Professor D considerou o grupo como “*excelente*”, “*participativo*” e “*disponível ao trabalho e discussões*”. Na primeira semana, comentou que sua única preocupação eram as leituras recomendadas e não realizadas pelos alunos. Os estudantes também afirmaram que a turma era “*agradável*” e “*responsável*”, e que, embora houvesse “*subgrupos*”, estes tinham um diálogo “*interessante*” e “*muito produtivo*”, mantendo um clima em classe “*muito bom*”. Os Alunos 10, 12, 13 e 14 comentaram que a turma apresentava certa “*ansiedade*” e “*tensão*”, e os três últimos

Resultados

especificaram que estes sentimentos estavam relacionados aos momentos de avaliação: “Acho-a [a turma] *ansiosa demais e isso me incomoda, porque contagia. No mais, é bem preocupada em atender ao que é solicitado pelos professores.*” (Aluno 12, semana 2); “*O clima da classe é amistoso e saudável. Preocupa-me o excesso de tensão com relação a provas, trabalhos e até a formatura.*” (Aluno 14, semana 4).

“Minha turma é boa, agradável, tem uma determinada ajuda mútua. De maneira geral, é uma turma com notas muito boas. É dividida em grupos de afinidade; entretanto, é uma divisão saudável e existe circulação de pessoas. O que mais me preocupa é que, às vezes, a gente se coloca um pouco passivo e não participa tanto da aula.” (Aluno 13, semana 1).

O Professor D e os Alunos 8 e 9 afirmaram que não mudariam nada na turma. Os Alunos 10 a 14 comentaram que mudariam aspectos da integração entre o grupo, de modo que acontecessem mais encontros fora do ambiente da faculdade, que a turma não fosse tão ansiosa, que tivesse menos preocupação com as notas e mais com a aprendizagem e que fosse ainda mais unida.

Estimulados a sugerir mudanças que pudessem melhorar o ensino e a aprendizagem, uma vez mais o Professor D e os Alunos 8, 9, 11, 12 e 13 não recomendaram nenhuma alteração para a turma. O Aluno 10 sugeriu que o Professor D continuasse estimulando o diálogo e a interação entre o grupo: “*O que irei citar o professor já faz em sala de aula: promover discussões e conversas com todos os integrantes da sala de aula. Ele costuma fazer um círculo, possibilitando uma maior troca de informações entre os alunos.*” (Aluno 10, semana 1). O Aluno 14 sugeriu que o Professor D conduzisse o debate nas aulas “*de maneira que mais alunos pudessem participar*”.

O Professor D e todos os alunos foram unânimes em considerar que mantinham uma relação positiva. O docente inspirou muita confiança em seus alunos, que o descreveram como “*simpático*”, “*competente*”, “*acessível*”, “*inteligente*”, “*dinâmico*”, “*criativo*”, “*cuidadoso*”, “*observador*”. Também destacaram que ele escuta os alunos com “*elevado grau de concentração*”. Os alunos ainda comentaram sobre suas aulas: “*Excelente. A aula é dada de maneira singular. Nenhum professor tinha feito isso antes. O texto base de cada aula é trabalhado de forma metafórica. Acho sensacional.*” (Aluno 12, semana 1); “*Acho um excelente professor, que exige do aluno mais do que postura de aluno, mas sim uma postura profissional. Me faz pensar no compromisso que terei com a profissão e no que é possível no trabalho do psicólogo.*” (Aluno 11, semana 1); “*Vi que o professor sabe meu nome e percebi que sabe o nome de quase todo mundo. Voltei a admirá-lo mais depois de uma dinâmica sensível que ele fez em sala e que fez mudar a rotina das aulas anteriores.*” (Aluno 13, semana 3).

Solicitado a comentar o desenvolvimento das aulas, o Professor D relatou que estas estavam se desenvolvendo normalmente. Entre os alunos participantes, seis relataram eventos positivos quando descreveram o desdobramento das aulas e da disciplina: “*Surpreendentemente boas.*” (Aluno 8, semana 1); “*Até o presente momento, as aulas foram árduas, mas bem proveitosas e agradáveis.*” (Aluno 9, semana 1); “*(...) a aula dele tem um método diferente... Foi estranho. No entanto, nunca foi ruim. Era sempre mesmo algo que quebrava com tudo que já tivemos, com o tradicional. Esse diferente motivou demais. A turma tem uma aceitação maravilhosa.*” (Aluno 12, semana 1); “*Foram surpreendentes e diferentes de tudo que havia visto desde o início da faculdade. Absorvi os conteúdos vivenciando-os.*” (Aluno 13, semana 1).

“*As aulas, como sempre, me surpreenderam. Até em dias nos quais os alunos não haviam feito a leitura do texto solicitado, a aula se desenvolvia de maneira bem*

interessante. Conseguíamos discutir as questões principais da matéria de maneira enriquecedora. (...) Em cada aula, conseguimos aprender acerca de diversos entraves institucionais. A matéria me faz questionar e refletir até sobre minhas ações na vida.” (Aluno 10, semana 1).

“Foram maravilhosas! Ele é diferente de todos os professores que já tive. Sempre preza pela nossa participação e opinião. Porém, às vezes, não me sinto com vontade de assistir às aulas dele, visto que nem sempre estou a fim de participar.” (Aluno 11, semana 1).

Os alunos mantiveram suas opiniões no decorrer das quatro semanas. O Aluno 14 descreveu as aulas como “boas”, “regulares” e “muito boas”.

Sobre propostas de mudança para melhorar as aulas e a aprendizagem, o Professor D recomendou a seus alunos que continuassem tendo participação ativa em sua própria formação profissional. Os Alunos 8, 10 e 11 não fizeram nenhuma recomendação, pois consideraram que as aulas já eram boas. Os Alunos 9, 12, 13 e 14 sugeriram mudanças didáticas: *“Enfatizar e esclarecer os conceitos teóricos. Escrever, de vez em quando, no quadro, para que possamos melhor visualizar o que está sendo colocado.”* (Aluno 14, semana 3).

“Todas as nossas aulas, até agora, foram em um estilo construtivista, com discussões em grupo. Acho que o professor poderia ministrar algumas aulas de forma mais expositiva para que os conceitos fiquem bem estruturados, pois alguns alunos entendem melhor em uma aula expositiva do que em uma aula essencialmente feita em forma de debates.” (Aluno 9, semana 1).

“Eu, pessoalmente, adoro e compreendo muito bem as aulas. Há alunos que gostariam de uma aula mais tradicional. Acredito que não percebem ou

compreendam a forma metafórica com que ele dá aula. Talvez discutir mais objetivamente as questões. Quem sabe, assim, a minoria compreenda melhor.” (Aluno 12, semana 2).

“Que o Professor D não dependesse tanto da turma para discutir textos. Apesar de a aula dele ser uma quebra de rotina e eu considerar que isto me faz muito bem e também me faz aprender, gostaria que ele, algumas vezes, desse uma aula ‘normal’ e apresentasse o texto em vez de esperar que nós façamos isto.” (Aluno 13, semana 2).

Indagado sobre a ocorrência de algum incidente crítico, o Professor D considerou como uma situação de desconforto e geradora de tensão o debate sobre a greve de professores universitários. Observou que este era um tema importante e, por isto, *“discutimos cuidadosamente o tema em sala”* (Professor D, semana 5).

Unanimemente, os Alunos 8 a 14 relataram como incidente crítico o fato de os estudantes, por duas semanas consecutivas, não terem lido os textos previstos para as aulas. Os discentes consideraram que essa situação gerou tensão e incômodo: *“Aconteceu uma situação em que quase ninguém da classe tinha lido o texto sugerido para a aula. Entretanto, o professor aproveitou a situação para refletirmos sobre ela e, na discussão em grupo, o problema foi avaliado e resolvido.”* (Aluno 9, semana 1).

“A não leitura de textos causa uma sensação de ‘quebra de contrato’, porque me sinto como um membro de um grupo. Então, é como se tivesse deixado de cumprir com um dever. Ainda está se resolvendo [a situação], com reflexões em turma e também com tomada de nova decisão.” (Aluno 12, semana 1).

O Aluno 17 ainda relatou um incidente envolvendo a avaliação: *“Hoje, ocorreu um pequeno mal-estar quanto à escolha de cancelarmos a autoavaliação para irmos para um*

evento. Foi resolvido através de votação. Entretanto, nem todos foram contemplados, por não fazerem parte da maioria.” (Aluno 13, semana 3).

4.4.2 Reações recíprocas do Professor D e de seus alunos.

Quando promovida a reflexão compartilhada, o Professor D comentou que chamou sua atenção *“a sintonia de percepção entre eles próprios e em relação às minhas próprias percepções”*. Sobre as críticas, ele declarou: *“Todas têm fundamentos. Levarei em conta essas questões para pensar o próximo semestre.”* Ao responder acerca do que gostaria de debater com os alunos, o Professor D enfatizou: *“Encaminhar formas de cuidar do que eles vêm sentindo falta. Por exemplo, quadro negro, chamar alunos à participação, volume de leitura.”* Sobre suas emoções, o docente revelou: *“Me senti alegre e satisfeito.”* No que tange ao que planejava mudar, ele apontou: *“Pretendo seguir as recomendações dadas por eles e cuidar de modo diferenciado daqueles aspectos que foram mencionados nas respostas.”* (Professor D, semana 6).

A partir dos apontamentos do Professor D, o Aluno 11 refletiu sobre o episódio que ele mesmo considerou como um incidente crítico (e todos os demais alunos!) e a atitude do docente a respeito desse momento conflitivo:

“Me chamou atenção o fato de ele conseguir separar bem a turma e alguns fatos ocorridos. Por exemplo, teve um dia desse questionário que ele relatou que foi uma aula satisfatória. Essa mencionada aula foi a segunda aula em que não houve leitura de textos e, apesar disto, ele continuou conseguindo separar o que acha de potencial da turma desses dois dias, que deve ter sido frustrante para ele, como professor.” (Aluno 11, semana 6).

Entre os quatro alunos que responderam a esse questionário, os Alunos 9, 10 e 11 igualmente refletiram sobre a necessidade de mudanças em suas práticas: *“Pretendo buscar sempre uma melhora como estudante e futuro profissional.”* (Aluno 9, semana 6); *“Gostaria de mudar a minha relação com a leitura, lendo muito mais textos para enriquecer minha formação profissional. A leitura é, de fato, um ponto a ser melhorado.”* (Aluno 10, semana 6); *“Me engajar ainda mais nas leituras, para acompanhar o proposto pelo professor: parte prática articulada com uma parte teórica bem fundamentada.”* (Aluno 11, semana 6). O Aluno 8 não identificou nenhuma necessidade de mudança, pois considerava que estas já haviam ocorrido em virtude das intervenções do Professor D no momento em que os problemas ocorreram: *“Não há nenhum aspecto novo a ser mudado, pois as informações a que tive acesso já foram levantadas em aula, momento em que as reflexões sobre mudanças ocorreram.”* (Aluno 8, semana 6).

4.4.3 Percepções recíprocas de mudança do Professor D e de seus alunos.

O Professor D e os Alunos 8 a 11, que responderam a esse questionário, não sinalizaram qualquer mudança em suas práticas: *“Não mudarei nada em particular, mas seguirei apostando na escuta que sempre tive dos alunos.”* (Professor D, semana 8); *“Não sei se a forma de estudar mudou. Acredito que não, até porque não foi uma experiência que teve muito contraste ou informações conflitantes...”* (Aluno 8, semana 8); *“Infelizmente, acredito que a minha forma de estudar não tenha mudado tanto diante dessa experiência.”* (Aluno 10, semana 8); *“Acho que não mudou. O que mudou, mesmo, foi a minha identificação com o professor...”* (Aluno 11, semana 8).

Incitado a comentar sobre a investigação, o Professor D analisou:

“Gostei muito de haver participado. Destaco como pontos positivos a possibilidade de poder constatar a sintonia entre as percepções dos alunos e as minhas próprias. Outro ponto foi a objetividade dos instrumentos, sem perder o espaço para avaliações mais qualitativas. Um ponto que, para mim, permanece como uma interrogação é que creio que apenas os professores que se sentem seguros com os seus alunos aceitam essa proposta, o que, talvez, possa criar um cenário tendencioso do processo investigado.” (Professor D, semana 8).

Os alunos também teceram comentários a respeito da investigação. Os Alunos 8 a 11, que responderam a esse questionário, consideraram a investigação interessante por levar *“em conta as opiniões dos alunos e professores”* (Aluno 9, semana 8) e ponderaram acerca da repetição do questionário sobre representações e percepções do professor e do aluno como um aspecto negativo.

Analisando a investigação em termos gerais, o Aluno 8 arrazoou:

“Achei interessante e acredito que tenha muito a contribuir, pois pode servir de ponto de contato entre duas experiências muito diferentes que se encontram em um lugar chamado sala de aula e que possuem objetivos em comum: a transmissão de um saber.” (Aluno 8, semana 8).

5 Discussão

Neste estudo de casos múltiplos, o principal interesse centrou-se na expectativa de observar se a estratégia de compartilhamento de representações e percepções acerca do desenvolvimento de uma disciplina, ao longo de um semestre acadêmico, teria potencial para promover alguma mudança na identidade profissional dos professores. Assim, discute-se separadamente cada um dos casos aqui analisados, buscando-se responder aos objetivos propostos nesta investigação.

5.1 Estudos de Casos

Além das questões predeterminadas, também são abordadas questões específicas de cada um dos casos estudados para tentar compreender sua complexidade. Em seguida, é apresentada uma análise conjunta, visando abordar temas comuns que transcendem os casos particulares. Na última etapa da análise, a interpretação dos dados é relatada em termos teóricos, com o intento de contrastar a presente interpretação com o referencial teórico adotado.

5.1.1 Estudo de caso 1.

O Professor A claramente definiu-se como um investigador. Seu acesso à carreira acadêmica aconteceu em função de seu interesse pela pesquisa, despertado ainda na graduação, quando, em atividades de monitoria, sentiu-se atraído pelo “aspecto científico”

da psicologia. Ao mesmo tempo, demonstrou grande preocupação com a qualidade de sua docência, ainda que esta não seja a atividade com a qual mais se identifica no âmbito acadêmico. Isso permitiu que se descrevesse, ao longo das seis semanas, tanto como um especialista na matéria quanto como um profissional preocupado com a pesquisa. Reconheceu como importante a disciplina que ministra, afirmou manter a preocupação, durante todo o curso, de que os alunos também reconheçam essa importância e demonstrou esforçar-se para isto. Declarou que outro aspecto que o preocupa, e foi recorrente em seus registros, concerne à “qualidade da aprendizagem” dos alunos. Para ele, o conteúdo é importante e o coloca no centro do processo de ensino e aprendizagem, procurando transmitir o prazer de conhecê-lo, aprendê-lo e dominá-lo.

A partir da análise dos dados obtidos com o Professor A, foi possível observar congruência na percepção de alunos e docente quanto ao clima de classe. O Professor A iniciou seu relato considerando a atmosfera da turma boa e favorável ao aprendizado. Na segunda semana de investigação, começou a perceber que algo não ia bem e classificou o clima da turma como razoável. A partir da terceira semana, mudou de opinião, pois claramente percebeu que algo não funcionava bem com o grupo, e começou a questionar sua própria prática a fim de tentar solucionar o problema detectado. À medida que foi convivendo com a turma, foi adquirindo melhor compreensão do seu funcionamento, o que lhe permitiu alcançar uma percepção muito próxima da dos alunos, além de reconhecer seu papel ativo de contribuição para o desenvolvimento do grupo.

O Professor A manteve a característica de procurar enxergar todo o processo pedagógico, ou seja, a sua interação com os alunos bem como a relação entre eles, a aprendizagem do conteúdo e a sua própria prática. Essa sua tendência pôde ser confirmada quando ele recebeu o relatório com as respostas de seus alunos após as seis semanas da pesquisa. Ele analisou todos os aspectos ali descritos, e não apenas aqueles que diziam

respeito diretamente à sua ação ou que poderiam ser considerados uma avaliação de sua própria prática.

No que tange à relação professor–aluno, mais uma vez pode-se afirmar que houve conexão entre a percepção do Professor A e a de seus alunos, ainda que o docente sempre apresentasse algum termo que relativizasse suas observações, mesmo com o passar do tempo: “*Minha relação parece boa.*” (semana 1, grifo nosso); “*Me parece boa e amigável.*” (semana 2, grifo nosso); “*Minha relação é aparentemente boa e amigável.*” (semana 3, grifo nosso); “*Aparentemente, é muito boa.*” (semana 4, grifo nosso); “*Minha relação parece boa. Acho que alguns alunos não gostam de mim ou da disciplina.*” (semana 6, grifo nosso). Essa relativização sugere que o Professor A considera que há outra(s) impressão(ões) acerca do processo (a dos alunos) e que sua percepção não é a única. Sempre suspeitando que algo mais se passa naquele ambiente além de sua atuação, é um docente que parece não manter grandes certezas.

Faz-se importante destacar que a principal crítica dirigida ao Professor A por seus alunos já era sua conhecida. Um aluno apontou que o docente é inflexível; porém, ainda no início desta investigação, ele mesmo havia sinalizado esta sua característica de pouca flexibilidade. Quando as percepções de alunos e professor foram cruzadas e o docente tomou conhecimento da crítica feita por um de seus estudantes a esse respeito, ele foi capaz de atuar nesta sua característica pessoal. Escutou os alunos, refletiu a respeito e, por fim, na décima semana, propôs mudar algumas de suas estratégias, concluindo que seria necessário descobrir formas de diálogo com seus estudantes, de tal forma que as duas partes conseguissem chegar a bom termo.

No que tange ao desenvolvimento da disciplina, também houve similitude entre as percepções de professor e alunos. Todos reconheceram a complexidade das aulas, ora se sentindo mais motivados, ora menos. Ao longo das semanas, o Professor A descreveu suas

aulas como boas, o que não impediu, entretanto, que em determinada semana as considerasse desmotivantes ou cansativas. Os alunos também descreveram as aulas como boas, embora difíceis e, em alguns momentos, desmotivantes, com conteúdos complexos e difíceis.

Apenas um aluno descreveu um incidente crítico que dizia respeito à característica inflexível do Professor A. Contudo, esse fato foi resolvido e, na semana seguinte, o aluno informou que a resolução desse conflito se deu a partir do diálogo com o docente.

É possível afirmar que o Professor A não enfrentou nenhuma situação que envolvesse forte carga emocional durante o período desta pesquisa e tampouco relatou a ocorrência de qualquer incidente crítico. Todavia, demonstrou ter sofrido algumas tensões positivas no decorrer do processo de investigação e considerou-se aliviado, surpreso e feliz por ser bem quisto por seus alunos.

Não se pode afirmar que conhecer a visão dos alunos mudou a identidade profissional do Professor A. Resta claro, porém, que ela foi reforçada, porquanto o docente, na oitava semana, afirmou ter ficado envaidecido pela estima que seus alunos declararam ter por ele.

5.1.2 Estudo de caso 2.

Interessante observar as posições que o Professor B assumiu ao falar de si. Ao responder aos questionários iniciais, declarou-se um especialista na área que lecionava. No decorrer da investigação, por cinco semanas consecutivas, afirmou considerar que possuía experiência profissional na disciplina que ministrava, o que lhe possibilitava exemplificar os temas estudados. No entanto, na sexta semana, o Professor B indagou: “*Tenho*

conhecimento teórico, porém não sei se sou um especialista no assunto. Somando este com minha experiência prática, é possível trabalhar bem o conteúdo.” (Professor B, semana 6).

Quando solicitado a refletir sobre qual seria o seu diferencial comparando-se com os demais docentes, o Professor B afirmou que seria a sua capacidade de ajudar seus alunos a estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos na disciplina e os projetos de investigação (opção esta privilegiada em detrimento de “posso ajudar, mais do que os colegas, a formar bons profissionais no meu âmbito de intervenção ou prática” e “posso ajudar, mais do que os colegas, a ter bom conhecimento sobre a(s) matéria(s) que leciono”). Considerando-se que se trata de um professor jovem e em início de carreira, percebe-se que ainda apresenta uma frágil identidade profissional docente, oscilando entre distintas posições (eu-especialista, eu-profissional, eu-investigador), sem, contudo, encontrar uma coerência entre elas.

No caso do Professor B, observa-se uma divergência entre a percepção do docente e dos alunos no que se refere ao clima de classe. Durante a maior parte da pesquisa (que durou até maio, isto é, mais da metade do semestre acadêmico), o Professor B considerou que a turma mantinha um clima agradável e favorável à aprendizagem. Essa visão contrastava fortemente com a percepção dos alunos, os quais, em quase sua totalidade, denunciaram que a configuração da turma prejudicava a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico de seus membros. O Professor B apenas emitiu uma opinião diferente quando abordou a questão da representação política discente, ainda assim não identificando a problemática enfrentada pela turma. Mesmo após conhecer as respostas dos alunos aos questionários, o Professor B não demonstrou atenção ao problema com a turma apontado pelos alunos.

No que diz respeito à relação entre docente e discentes, houve concordância entre todos os participantes. Tanto o Professor B quanto os seus alunos afirmaram possuir uma

relação positiva. Tal consideração por parte dos estudantes permite observar que sua insatisfação com a didática do Professor B (fator apontado pela totalidade dos alunos participantes) não interferiu na qualidade da relação entre eles. Compreende-se que os alunos souberam diferenciar as características pessoais do Professor B de suas concepções e estratégias de ensino.

Quanto ao desenvolvimento da disciplina, mais uma vez ocorreu divergência entre as percepções do Professor B e de seus alunos. O docente considerou que as aulas desenvolviam-se de maneira tranquila, apenas necessitando de pequenos ajustes concernentes ao cronograma e às avaliações, mas que, de modo geral, iam “*seguindo a programação*” (semana 5). Os estudantes, por seu turno, foram revelando um decréscimo de interesse pelas aulas à medida que avançava o semestre acadêmico, fato este não percebido pelo Professor B.

Tanto os alunos quanto o docente não descreveram nenhuma ocorrência de incidentes críticos durante as aulas. Não obstante, dentro do que foi considerado como rotina das aulas, o Professor B relatou que muitos alunos faltaram a uma de suas aulas para estudar para a avaliação de outra disciplina. Todavia, em sua escrita, não demonstrou descontentamento ou incômodo com este fato.

Ao conhecer a opinião de seus alunos sobre as suas aulas, o docente foi surpreendido pelas análises negativas de parte deles. Diante da tensão gerada por esse acontecimento, o Professor B adotou estratégias de enfrentamento focalizadas na emoção, recorrendo a táticas de evasão [“(…) *vou tentar falar estritamente sobre os conteúdos teóricos.*” (semana 10)] e de minimização [“(…) *Talvez tenha sido um dia especial.*” (semana 8)], considerando a situação insolúvel [“(…) *é difícil ser o professor perfeito.*” (semana 8)]. Na oitava semana, o Aluno 1 considerou que o Professor B provavelmente perceba que suas aulas não são tão agradáveis, visto ter comentado que os alunos eram dispersos e

saíam com frequência da sala de aula. No entanto, interpretando o material analisado, o Professor B não fez a conexão entre a dispersão dos alunos e a qualidade de suas aulas. Por outro lado, conhecer a opinião de seus alunos favoreceu a mudança em suas estratégias de ensino, uma vez que afirmou que procuraria reduzir o número de slides e exigir leituras e participação dos alunos a partir de então.

A metodologia de compartilhamento de percepções e representações provocou, deliberadamente, o diálogo entre os alunos e o Professor B. Neste estudo de caso, foi possível observar que o diálogo estabelecido a respeito das estratégias didáticas utilizadas gerou, por si mesmo, conflitos para o Professor B, que se surpreendeu com a visão de seus alunos. Esse fato, por si só, pode ser considerado um incidente crítico (Monereo et al., 2012), provocando o diálogo interno do Professor B a respeito de suas autorrepresentações. Ao se deparar com a percepção dos outros reais, o docente declarou que sofreu um “misto” de emoções. Acompanhando seus registros a respeito de suas reações ao conhecer a visão dos alunos, a tensão em que o Professor B se encontrava foi palpável, fazendo recordar o alerta de Brown (2006) quando afirmou que conhecer a percepção que os outros têm do nosso *self* pode ser surpreendente. No início da investigação, o Professor B revelou que lhe parecia fácil ensinar, percepção esta que foi abalada ao longo deste estudo, certamente desestabilizando seu sistema do *self*.

Neste ponto, é oportuno resgatar o dado a respeito das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação do Professor B. Conforme verificado a partir dos instrumentos iniciais e informado na introdução deste estudo de caso, o Professor B mantinha seu ensino focado em si mesmo e na transmissão dos conteúdos, em detrimento de manter o foco nos estudantes e na mudança conceitual. Essa constatação pôde ser corroborada em depoimentos de seus alunos nos quais, possivelmente, transmitiram o espírito em que se davam as aulas, sempre abordando o ensino focado no professor: “(...) *preocupação*

frequente em saber se os alunos entendem o que ele fala.” (Aluno 1, semana 1, grifo nosso); “(...) *o professor sabe muito do assunto e tem como objetivo nos repassar esse saber.*” (Aluno 1, semana 4, grifo nosso); “(...) *fornece bons exemplos.*” (Aluno 4, semana 6, grifo nosso). Acrescenta-se a esse fato a observação da totalidade de seus alunos de que as suas aulas baseavam-se na leitura de slides. Ainda que o Professor B desse indícios de mudanças em suas estratégias de implementação do ensino, não é possível garantir, a partir dos resultados aqui obtidos, que ele mudará as suas concepções de ensino.

O Professor B aparentou manter-se desconectado não apenas da realidade dos alunos, mas também do conteúdo ministrado. Durante todo este estudo, ele não teceu comentários específicos sobre o aprendizado dos alunos acerca do conhecimento de psicologia a ser construído por eles. Todas as vezes que fez alguma abordagem a respeito das necessidades dos alunos, esta versava sobre outros temas, como política, arte e cultura.

Cerca de 18 meses após a finalização da coleta de dados desta pesquisa, o Professor B recebeu o relatório com os dados gerados a partir de sua participação e, convidado a fazer as considerações que julgasse pertinentes, comentou alguns pontos. Inicialmente, reafirmou que considerou sua participação na investigação importante: “*Como já foi dito, acho a pesquisa importante para a minha formação docente, visto que esta nem sempre é valorizada no meio acadêmico.*”. Ele voltou a afirmar que lhe parecia interessante se pudesse contar com os dados de mais alunos. Justificou o uso de slides pelo fato de que a disciplina não previa aulas práticas. Ressaltou, entretanto, que reconhecia que as aulas se tornaram monótonas. Finalizou seus comentários revendo sua afirmação feita na décima semana de que as opiniões individuais dos alunos não representariam a opinião de toda a turma. Segundo o Professor B, “*Esta resposta revela que não é fácil receber críticas dos alunos e, deste modo, faz-se uso de um comentário defensivo.*”. Nessa ocasião, ele

reconsiderou sua posição anterior e avaliou que *“Todo aluno tem o direito de ter sua opinião, independentemente do que seja.”*

5.1.3 Estudo de caso 3.

O Professor C claramente definiu-se como um investigador, considerando como finalidade prioritária da universidade a de criar conhecimento relevante por meio da pesquisa. Apurou-se que a função docente é por ele exercida com nível moderado de motivação. Suas concepções de ensino nitidamente destacam seu foco nos alunos e na construção do conhecimento. Para ele, ser professor universitário é gostar muito de estudar, pesquisar, mudar opinião/método, ensinar, orientar, escrever, publicar e produzir conhecimento.

A percepção do Professor C e a de seus alunos sobre o clima de classe parece coerente. O docente opinou a respeito do seu grupo de alunos a partir de características gerais da juventude e assim também o fizeram os alunos participantes. Ele comentou a dispersão dos alunos, suas visões de mundo diversas, o que também apareceu nos registros dos estudantes, quando observaram a fragmentação e a dispersão da turma, assim como indicaram que é composta de indivíduos jovens, com tendência a formar subgrupos de acordo com seus interesses.

Alguns alunos perceberam a necessidade de maior integração entre os membros componentes da turma. O Professor C, por sua vez, não considerou necessária nenhuma mudança. Um aluno afirmou que não faria nenhum tipo de sugestão, pois o professor não costumava ser aberto ao diálogo com os alunos para tratar questões da turma.

As informações fornecidas pelos estudantes e pelo docente acerca da relação professor–aluno também indicaram aproximação entre a percepção dos participantes sobre este aspecto, os quais a definiram como positiva. Os alunos reconheceram a dedicação do Professor C, seu bom humor, sua habilidade para conduzir as aulas e os fatos de ser estudioso, inteligente, exigente e de impor respeito. Já o Professor C deixou claro que, do seu ponto de vista, essa se caracteriza apenas como uma relação de trabalho: um contrato provisório de relação professor–aluno definido por regras e objetivos bem claros. Conforme o relato do docente ainda na primeira semana, este mantinha o que se pode denominar de relação professor–aluno normal, visto não considerar os estudantes como seus amigos.

O Professor C relatou um incidente crítico durante suas aulas. Ele comentou a respeito de seu sentimento de raiva ao enfrentar situação de tensão e propôs o diálogo como caminho para a busca de solução. Dois de seus alunos relataram momentos de tensão, mas diversos um do outro, cada um descrevendo seu ponto de vista. Uma vez mais, confirmou-se que um incidente crítico só o é para o seu protagonista, aquele que o sente como tal (Monereo et al., 2012).

Neste estudo de caso, chamou atenção o fato de que, ao ser convocado a falar de seus alunos, o Professor C pareceu sempre expressar-se acerca de um outro generalizado. Confirmou-se essa observação ao se constatar que, quando indagado sobre o que mudaria na turma, na primeira semana ele respondeu que nada alteraria e passou a tecer comentários sobre o “*estudante universitário brasileiro*” e o “*sistema de ensino nas universidades brasileiras*”. Na quinta semana, ao descrever as atitudes que desejaria de seus alunos, finalizou comentando que seus desejos são iguais aos de qualquer outro professor. Afirmações como essas sugerem a despersonalização de sua relação com os alunos.

Ao afirmar, ainda na primeira semana, que seus alunos são apáticos em relação a problemas teóricos, direcionou sua apreciação a um âmbito generalizado, comentando que este não seria um problema grave, porquanto representa o contexto e o tipo de cultura vivenciados pelos alunos atuais. Os estudantes, em sua totalidade, concordaram que os conteúdos, os debates e os textos por ele apresentados são densos em demasia. Entretanto, pareceram sentir-se positivamente desafiados. Sobre o desenvolvimento da disciplina, o Professor C demonstrou desmotivação em virtude desse (des)encontro entre o aluno idealizado e o real. Sentiu que estava mais empenhado em ensinar do que os alunos em aprender e que, por mais que tentasse, os estudantes não pareciam responsivos. Em um momento no qual comentou sobre as características do sistema universitário brasileiro, ponderando negativamente, concluiu que no Brasil o aprendizado é mais um efeito da relação professor–aluno do que propriamente do aluno com o conhecimento.

Conhecer a visão dos alunos acerca de seu desempenho parece ter sido útil para o Professor C. Isso se deu, curiosamente, não por verificar a opinião de seus alunos, mas sim por deparar-se com a sua própria percepção. Afirmou ter ficado um pouco incomodado por ter apontado mais aspectos negativos em suas observações, enquanto os alunos identificaram diversos pontos positivos em sua atuação. Como consequência do processo de compartilhamento de percepções com seus alunos, o Professor C concordou que poderia ampliar suas estratégias didáticas.

5.1.4 Estudo de caso 4.

O Professor D definiu-se como um profissional que dá aulas. Relatou compreender que uma das finalidades prioritárias da universidade é transmitir conhecimento de

qualidade por intermédio da docência e que se encontra neste ambiente para dar aulas, sendo esta a função acadêmica que mais o agrada e por meio da qual acredita poder auxiliar a formar bons profissionais. Afirmou gostar da disciplina que ministrava naquele semestre e acreditar em sua importância para a formação de futuros profissionais. Reiterou que se preocupa com o fato de que os alunos consigam perceber a importância dos aspectos teóricos debatidos em sala de aula.

A percepção do Professor D e de seus alunos acerca do clima de classe, em caráter geral, foi bastante similar. Todos mencionaram que a turma era boa, disponível para o trabalho e responsável. Os alunos observaram algo não apontado pelo docente quanto à tensão no cumprimento das atividades avaliativas. Poucas sugestões foram feitas pelos participantes em relação a propostas de mudança para a turma.

A mesma congruência pôde ser observada nas percepções acerca da relação professor–aluno e do desenvolvimento da disciplina. Os participantes consideraram ter uma relação positiva e que as aulas transcorriam sem problemas. De acordo com os alunos, as aulas do Professor D eram difíceis, embora bastante motivantes. Os alunos revelaram crer que sua participação encontra-se no centro do processo de aprendizagem. Isso está de acordo com os resultados dos instrumentos iniciais, em que o Professor D revelou manter o objetivo de que os alunos tenham uma participação ativa na construção do seu conhecimento. Alguns alunos comentaram que, por vezes, gostariam de ter alguma aula tradicional e revelaram que uma minoria não conseguia compreender as metáforas utilizadas nos debates. Um aluno argumentou que gostaria de, às vezes, ter uma “aula normal” e outro afirmou que seria interessante que o Professor D utilizasse o quadro para explicar conceitos teóricos. Em relatos posteriores, os mesmos alunos ressaltaram que o docente ministrou uma aula nesses moldes o que sugeriu que ele estava atento às demandas da turma.

Não houve coincidência entre a percepção de incidentes críticos ocorridos durante as aulas. O Professor D apontou como fato gerador de tensão apenas a situação da greve dos professores que se aproximava, o que não dizia respeito especificamente às aulas com esse grupo de alunos, objeto desta investigação. Todos os alunos apontaram como incidente crítico o fato de não terem lido os textos propostos pelo docente por duas aulas consecutivas. Um aluno demonstrou surpresa ao observar que, na segunda aula em que não houve leitura de textos pelos estudantes, o Professor D achou a aula satisfatória e ainda conseguiu apontar o potencial da turma. Em sua opinião, o fato de os alunos não lerem os textos previstos deveria ser frustrante para o professor.

Por seu lado, o docente comentou que tiveram uma ótima aula discutindo a leitura de textos, tendo os alunos concluído acerca da importância desta atividade para seu processo de formação. Essa posição demonstra claramente que esse fato ocorrido em sala de aula realmente não foi gerador de tensão para o Professor D. Provavelmente, em virtude de sua experiência, já soubesse como lidar com situações como essa, tendo desenvolvido uma abordagem tal que possibilitou aos alunos sentir esse episódio como sua responsabilidade. Em contrapartida, os estudantes sentiram a tensão de não terem cumprido algo que o docente esperava deles.

O compartilhamento de respostas entre o Professor D e seus alunos foi um fato gerador de tensão positiva. Todos os participantes demonstraram estar satisfeitos em perceber como existia sintonia entre eles. Apesar de não haver indicado necessidade de qualquer mudança em virtude do processo de compartilhamento de representações e percepções, o Professor D considerou todas as sugestões de seus alunos sobre suas aulas como relevantes e afirmou que as levaria em consideração no planejamento do semestre letivo seguinte. Os alunos, por sua vez, também demonstraram intenções de mudanças de

atitude no exercício de seu papel, tais como ler mais, se engajar mais e acompanhar o que é proposto pelo docente.

O Professor D comentou a existência de emoções positivas ao conhecer a visão dos alunos. Sentiu-se alegre e satisfeito por eles perceberem a sua dedicação em ensinar-lhes e a sintonia de suas percepções. Considerou que conhecer o ponto de vista de seus alunos sempre é transformador de sua prática, priorizando isto em suas aulas. Em termos de mudanças nas estratégias de ensino, o Professor D relatou que gostaria de encontrar formas de cuidar do que os alunos vêm sentindo falta em suas aulas. Ao reler o relatório de sua participação 18 meses após o encerramento da coleta de dados, o Professor D informou que os alunos da turma participante já estavam se formando e que ele havia sido escolhido como paraninfo da turma. Afirmou que em seu discurso falaria a respeito do processo de investigação do qual participaram conjuntamente.

5.2 Incidentes Críticos e Contingências da Aula

Os resultados da presente pesquisa confirmaram os achados do estudo piloto (Monereo et al., 2012) e da investigação conduzida com as amostras espanhola e mexicana (Panadero & Monereo, 2014), os quais revelaram que um incidente crítico está relacionado ao papel do ator educativo, quer seja ele aluno ou professor. O incidente crítico faz sentido para o narrador que se percebe afetado pela situação, normalmente em conflito com os seus objetivos pessoais. Por essa razão, não foi presentemente encontrada congruência entre alunos e professores em termos de percepção de incidentes críticos ocorridos durante as aulas. No que diz respeito às demais contingências que se passam em sala de aula

(rotina e eventos positivos ou negativos), conforme observado, existiu maior equilíbrio na percepção dos diferentes participantes.

Ao dirigir a alunos e professores questões sobre diversos aspectos das aulas, e não somente sobre a ocorrência e a descrição de um incidente crítico, foi possível obter algumas leituras da atmosfera na sala de aula e da relação entre aqueles que ali atuam. Esse panorama possibilitou ponderar sobre distintos episódios ocorridos e relatados por alunos e professores.

A partir da análise dos dados coletados em todos os estudos de caso, parece não haver relação entre como os alunos percebem o clima de classe e se apontam ou não a ocorrência de um incidente crítico. Nas turmas dos Professores A e B, os alunos denunciaram clima de classe ruim, embora apenas um aluno tenha apontado um incidente crítico relacionado ao processo avaliativo e ao caráter inflexível do Professor A. O Professor C relatou um incidente crítico ocorrido em suas aulas e foi explícito em dizer como este o abalou emocionalmente. Nenhum aluno fez qualquer menção a esse evento, que, certamente, não os afetou. O Professor D não indicou nenhum incidente crítico, ainda que a totalidade de seus alunos tenha percebido o mesmo evento como fato gerador de desconforto e tensão. Essa situação, provavelmente, já era esperada pelo Professor D, que de antemão possuía estratégias bem delimitadas sobre como conduzi-la.

O Professor B não considerou um incidente crítico o fato de seus alunos não assistirem à sua aula para estudar para a prova de outra disciplina. Seria essa uma situação esperada? Ou algo inesperado, mas que não gerou nenhum tipo de incômodo no docente? E se o investigador tivesse atuado e perguntado ao Professor B como se sentiu acerca desse evento e de que maneira reagiu, poderia o evento ter se convertido em um incidente crítico?

Monereo et al. (2013) chamaram atenção para o fato de que um incidente crítico nunca o é *a priori* e, normalmente, demanda reflexão subjetiva. A existência de conflitos e incidentes críticos não deve ser vista como algo negativo a ser evitado a qualquer custo. Esses momentos de tensão e/ou incômodo carregam grande potencialidade para gerar mudanças significativas e promover o desenvolvimento de novas competências docentes. Todavia, como lembraram os autores, docentes pouco experientes, pouco seguros sobre a sua prática e que sustentam otimismo aparente tendem a evitar alguns incidentes críticos.

Os incidentes críticos aqui relatados coincidem com trabalhos prévios de Contreras, Monereo e Badia (2010) e Monereo e Domínguez (2014), em que os autores identificaram que, entre os incidentes críticos mais frequentes nas práticas educativas universitárias, estão: (1) a gestão das queixas dos estudantes, fato este que necessitou ser enfrentado por todos os professores participantes do presente estudo e, mais especificamente, pelos Professores B e C; (2) a gestão da qualidade das aulas ministradas e seu impacto na aprendizagem, situação enfrentada por todos os docentes desta amostra; e (3) a gestão da motivação durante as aulas, também apresentada em todos os grupos aqui analisados.

5.3 Reações ao Inesperado e Mudanças Identitárias

Quando se promoveu a reflexão compartilhada sobre as percepções de alunos e professores, foi possível observar as reações dos participantes à situação pouco usual de se conhecer a visão e a percepção do outro sobre um mesmo fato vivenciado conjuntamente. Martín Díaz, Jiménez Sánchez e Fernández-Abascal (2000) apresentaram uma tipologia de respostas que um sujeito pode ter em relação a uma situação inesperada, o que propiciou a elaboração da Tabela 5.

Tabela 5. Tipologia de respostas a um incidente crítico.

Tipo	Modalidade	Discurso
Evitação	Negação	“É normal... Em realidade, não aconteceu nada do outro mundo. Isso acontece.”
	Problema transitório	“Já vai passar.”
	Distanciamento	“Não é da minha conta.”
	Problema insolúvel	“Não posso fazer nada... Não tem solução. Está fora do meu alcance.”
	Desconexão	“Ainda bem que já está chegando o final de semana...”
Reação	Agressiva	“O que você pensou sobre isso?... Pensar?... Se não tem nada no cérebro! Fora de classe.”
	Expressiva	“Estou farto de você!”
	Conformista	“Que eles façam o que quiserem... Eu só tenho que aguentar mais uma hora.”
	Fugidia	“Isso você explica ao diretor e aos seus pais quando você for expulso da escola.”
Decisão	Estratégia de resolução	“Vamos tentar fazer uma coisa, tentar defender o contrário do que pensamos; é um jogo chamado RPG (<i>role-playing game</i>).”
	Estratégia emocional	“(Vou contar até dez... Ele amanhã já terá esquecido...)” (Toni sempre chega atrasado) “Agora, cada dia um grupo diferente fará um resumo para Toni do que foi perdido.”
	Estratégia contextual	
Avaliação	Análise racional	“Quem, o quê, quando, como, porquê, o que aconteceu...”
	Desenvolvimento pessoal	“(Ei, o que aconteceu é uma excelente oportunidade para aprender.)”
	Apoio social	“Vou apresentar para o ‘gabinete de crise’ ...”

Fonte: Original elaborado pela autora com base em dados de Martín Díaz et al. (2000).

A partir dessa tipologia de respostas, pode-se afirmar que o Professor A apresentou resolução estratégica diante da dificuldade que surgiu, uma vez que na oitava semana se propôs a esclarecer sua inflexibilidade em certos aspectos. Aparentemente, a partir da autoavaliação de seu trabalho, que foi ocorrendo ao longo desta pesquisa, utilizou as informações obtidas para seu próprio desenvolvimento pessoal. Sinalizou que, para um próximo semestre letivo, talvez mudasse algo em sua avaliação e nas aulas.

O Professor B apresentou respostas de evitação, negando o problema que surgiu em sua aula, considerando que talvez tenha ocorrido em um dia especial. Também se desconectou da situação ao afirmar que tentaria discorrer apenas sobre conteúdos teóricos e classificando-o como insolúvel, desde que é difícil ser o professor perfeito.

Na quinta semana, ao descrever um incidente crítico ocorrido em sua aula, o Professor C o descreveu deixando transparecer a emoção vivenciada no momento, contando sobre a sua reação expressiva de que sentiu raiva, porquanto se aborreceu sobremaneira com o que houve em classe. Ademais, previu sua ação caso a mesma situação voltasse a ocorrer no futuro. Planejou uma estratégia de resolução, asseverando que procuraria discutir o problema com seus alunos em busca de uma solução conjunta. Mesmo assim, considerou que extrapolaria seu controle emocional e sentiria raiva novamente.

Ainda o Professor C, ao conhecer a percepção de seus alunos sobre o que se passava em sala, refletiu a respeito das críticas sobre as suas aulas e concordou que, em determinados momentos, seria difícil para os alunos manter a atenção nelas. Também adotou uma decisão estratégica a esse respeito, planejando mudanças em suas práticas habituais, como usar novas mídias e ter mais objetividade em suas interpretações. Contudo, o reconhecimento de sua própria percepção provocou nele um sentimento

diferenciado, pois constatou que, em suas observações, encontrou mais pontos negativos, ao passo que os seus alunos enxergaram mais pontos positivos e os reforçaram. O Professor C deu sinais de que estaria fazendo uma avaliação dessa situação, o que poderá favorecê-lo ao elaborar uma análise racional ou lançar mão dessa informação para seu desenvolvimento pessoal.

O Professor D, ainda que com grande aceitação por parte de seus alunos, também recebeu sugestões para a melhoria de suas aulas. Ao conhecê-las, genuinamente considerou a necessidade de rever sua prática e se propôs a fazê-lo adotando uma estratégia de resolução, garantindo que pretendia seguir as recomendações dos estudantes e cuidar mais particularmente dos pontos mencionados por eles.

Para Monereo et al. (2013), os impactos dos incidentes críticos no desenvolvimento profissional docente podem se dar em distintos níveis de profundidade, desde mudanças mais superficiais até mais profundas (Tabela 6). Desse modo, o Professor A demonstrou mudança de nível 3. Isso corresponde a uma alteração nas práticas habituais de ensino já que, ao tornar-se consciente sobre o problema que surgiu em sua classe, propôs mudanças em suas práticas e estratégias pedagógicas.

Considera-se que, mediante a emergência e a consciência do incidente crítico, o Professor B o percebeu como tal, reagiu e mudou o seu discurso. Entretanto, ainda assim não é possível afirmar se alcançou uma alteração nas suas concepções de ensino, o que representaria um nível mais profundo de mudança.

Avalia-se que o Professor C tornou-se consciente de sua posição ante seus alunos e suas aulas. Todavia, não é possível prever que impacto esse fato terá em sua identidade profissional no futuro, embora se possa afirmar que ele reconheceu essa situação e refletiu sobre ela, o que significa que teve consciência do incidente suscitado.

Tabela 6. Níveis de mudança identitária em resposta a incidentes críticos.

Nível	Variável	Natureza da mudança
1	Irrupção do incidente crítico	Emergência e consciência acerca do incidente crítico (o afetado o percebe como tal)
2	Reflexão sobre o impacto do incidente crítico	Mudança no discurso do professor
3	Novas práticas e estratégias pedagógicas	Mudança nas práticas habituais de ensino
4	Aprendizagem	Consciência a respeito da mudança nas concepções e nas estratégias de ensino
5	Permanência da aprendizagem	Permanência duradoura da mudança nas concepções e nas estratégias de ensino

Fonte: Original elaborado pela autora com base em Monereo et al. (2013).

Constatou-se que o Professor D não passou por nenhum momento de tensão negativa durante suas aulas naquele semestre letivo com seus alunos. Por outro lado, pode-se afirmar que o docente vivenciou emoções positivas ao reconhecer-se na percepção de seus alunos.

O Professor C também vivenciou emoções positivas, porém, com surpresa, pois verificou que era bem querido por seus alunos e não ao contrário, como suspeitava. De acordo com Fuller et al. (2013), o reconhecimento externo de suas habilidades e competências contribui positivamente para o senso de identidade profissional docente.

A partir das considerações de Monereo et al. (2013), torna-se possível conceber que mudanças nas dimensões estratégica e sentimental podem ocorrer independentemente de mudanças em concepções e papéis. Porém, quando as concepções mudam, parece que, simultaneamente, as outras dimensões também se alteram e são produzidas mudanças nas posições-do-eu. No caso do presente estudo, por uma limitação inclusive temporal, somente foi possível observar mudanças na dimensão estratégica da identidade profissional. Quanto a sentimentos, concepções e papéis, seria necessário um estudo longitudinal a fim de acompanhar os docentes por um período mais longo.

6 Conclusões

O presente estudo teve como propósito descobrir se é possível produzir mudanças na identidade profissional docente a partir do compartilhamento de representações, entre professores e alunos, do que ocorre em sala de aula durante um semestre acadêmico universitário em distintas universidades públicas brasileiras. Para a consecução desse objetivo mais abrangente, foi necessário alcançar alguns objetivos parciais.

O primeiro deles consistiu em identificar se existe congruência na percepção de alunos e professores sobre o clima da classe, a relação professor–aluno, o desenvolvimento da disciplina e a percepção de incidentes críticos durante as aulas. Em consonância com os resultados encontrados no estudo piloto (Monereo et al., 2012) e nas amostras mexicana e espanhola (Panadero & Monereo, 2014), mais uma vez foi confirmado na presente pesquisa que não existe coincidência na percepção de incidentes críticos por professores e alunos. O incidente é percebido por aquele que sofre seus efeitos no plano emocional, como o Professor C, que sentiu raiva por seus alunos estarem realizando tarefas de outras disciplinas em suas aulas. Ou como os alunos do Professor D, que se sentiram constrangidos por não cumprir a parte que lhes cabia em um contrato didático.

Em contraste, no que se refere aos três primeiros temas, pode-se afirmar, a partir dos resultados deste estudo, que um sincronismo de percepções pode existir até mesmo em um grau bastante elevado, a depender de como o professor se relaciona com o seu papel docente. Ainda que não considerem a função docente como prioritária, mas que a tenham como uma posição bem definida e em equilíbrio com as demais no espaço dialógico de sua identidade profissional, alguns professores têm a capacidade de estar altamente sintonizados com o que se passa em sua sala de aula e com seus alunos. Conforme foi observado, esse foi o caso dos Professores A e D. O Professor D, que alcançou o maior

nível de congruência de percepções com seus alunos, assumia como sua função prioritária o exercício da docência. A posição eu-docente claramente dominava a configuração de sua identidade profissional. Como consequência, estava sempre atento ao que passava no contexto da sala de aula, identificando as suas necessidades e buscando encontrar alternativas para atendê-las. O Professor A, por seu turno, tinha como predominante no seu sistema do *self* a posição eu-investigador. Entretanto, a posição eu-docente encontrava um espaço reconhecido nesse mesmo sistema, ainda que sem o mesmo destaque do eu-investigador. Tendo sido aceita, a posição docente foi valorizada e o habilitou a se empenhar em transmitir aos seus alunos o verdadeiro objeto de sua estima: o conhecimento. Sua relação afetiva com o conhecimento foi transmitida para o relacionamento com seus alunos que, ainda que considerassem o conteúdo difícil, declararam que se esforçariam mais para participar de suas aulas porque perceberam “*na ‘fala’ dele a importância disso*” (Aluno 1, semana 8).

Casos de incongruência de percepções foram identificados em situações nas quais a configuração do sistema do *self* ainda não havia encontrado um equilíbrio ou em que a posição docente não participava da configuração constituída. A ausência de equilíbrio no sistema do *self* ocorreu com o Professor B. Ele planava entre duas principais posições (eu-especialista e eu-profissional) sem aparentar que refletia sobre as suas identificações com a profissão. Além disso, seu foco parecia estar muito centrado em si mesmo, de tal modo que o objeto do conhecimento e seus alunos pareciam desaparecer no horizonte do processo de ensino, rompendo com a formação do triângulo didático – o professor, o aluno e o conteúdo (Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi, & Maaranen, 2014). Agindo desse modo, o Professor B isolou-se em seu ápice do triângulo.

Já o caso do Professor C ilustra a situação em que a posição docente não foi autorizada a permanecer na atual configuração da identidade profissional. A posição eu-

investigador foi sustentada em destaque, porém não permitiu que a função docente coabitasse este mesmo sistema. Assim, o valor dado ao objeto do conhecimento foi visto como inacessível a jovens tão despreparados. Se a relação do estudante com o conhecimento for considerada inviável, mais uma vez não há bases para a construção da relação didática.

Quanto ao segundo e terceiro objetivos traçados, visou-se identificar as estratégias utilizadas pelos professores para fazer frente a situações envolvendo forte carga emocional, ocorridas tanto em sala de aula quanto durante o compartilhamento de representações com os alunos, e também avaliar suas reações acerca da visão dos alunos sobre o seu desempenho. Para atingir essas metas, inicialmente, fez-se necessário diferenciar as emoções positivas das negativas, ambas importantes no processo de desenvolvimento da identidade profissional (Timoštšuk & Ugaste, 2010).

Nessa perspectiva, constatou-se que os professores que enfrentaram forte carga emocional negativa durante o compartilhamento de representações e percepções com seus alunos foram aqueles que estavam alheios ao que se passava em seu entorno de trabalho, situação vivenciada pelos Professores B e C. O Professor B utilizou estratégia de enfrentamento focalizada na emoção, recorrendo a táticas de evasão e distanciamento (Admiraal et al., 2000; Martín Díaz et al., 2000). Ainda que tenha se tornado consciente de um problema que o afetava, demonstrou pouca compreensão a respeito deste.

O Professor C, por sua vez, surpreendeu-se ao reconhecer a incongruência entre a sua visão e a de seus alunos acerca de um mesmo objeto: sua aula. Ele não aparentava estar emocionalmente envolvido com aquela tarefa. Supõe-se que reconheceu seu distanciamento tanto de seus estudantes quanto da atividade de ensino. A partir dos dados coletados nesta investigação, foi possível compreender que o Professor C avaliou a sua ação. Assim sendo, havia três opções de estratégias que ele poderia adotar: análise

racional, desenvolvimento pessoal ou apoio social (Martín Díaz et al., 2000). Porém, naquele momento, ainda não era possível identificar sua escolha. Os Professores A e D vivenciaram emoções positivas que favoreceram seu senso de autoeficácia, impactando sua satisfação, motivação para o trabalho e comprometimento (Canrinus et al., 2012). Ainda que bastante conectados com o que acontecia em seu entorno, esses professores também conheceram as percepções de seus alunos que indicavam sugestões para as suas aulas. Ao tomar conhecimento de tais visões, os docentes tiveram a oportunidade de reavaliar suas práticas e indicaram mudanças levando em consideração a percepção dos estudantes.

Por fim, procurou-se avaliar se o fato de conhecer as representações dos alunos poderia promover reconfigurações no sistema do *self* dos professores favorecendo o desenvolvimento de suas identidades profissionais. Como pôde ser confirmado, a metodologia de relatórios compartilhados foi bastante eficaz como ferramenta de formação para motivar o professor a refletir melhor sobre a sua ação, promovendo mudanças nesta e, conseqüentemente, em suas estratégias de gestão da sala de aula. Também se mostrou eficiente para desestabilizar o sistema do *self* quando este não reconhece a alteridade fundamental do processo educativo.

Adicionalmente, a metodologia também se mostrou capaz de reforçar identidades profissionais bem estabilizadas. Conforme discutido, o entendimento ou a percepção que esses professores tinham do seu trabalho, em constante interação com os seus alunos, conectou-se ao senso de autoeficácia, satisfação, motivação e comprometimento no ensino desses docentes (Canrinus et al., 2012). Considerando que esses são indicadores do sentido da identidade profissional docente, é possível concluir que a metodologia tem potencial para favorecer o desenvolvimento de suas identidades profissionais.

Entretanto, em virtude de este estudo ter sido pontual no tempo e se desenvolvido em apenas um semestre acadêmico, não foi possível acompanhar a continuidade da

trajetória dos professores participantes. Portanto, em resposta ao presente objetivo central, reconhece-se que a metodologia empregada foi insuficiente para identificar mudanças na identidade profissional docente, o que não desmerece o êxito dos resultados alcançados acima enumerados.

Essa é uma metodologia de baixo custo, de fácil implementação e eficaz para formar os docentes em competências de gestão da sala de aula. Também pode ser um bom sistema para avaliar a docência dos professores em substituição aos típicos questionários que os alunos preenchem ao final do curso. Enfim, sua utilização demonstrou ser eficaz para que docentes e discentes ajustem-se melhor uns aos outros, favorecendo melhores resultados dos acadêmicos já no decorrer daquele semestre letivo, visto que os resultados da avaliação não se mostram úteis somente *a posteriori*.

Para estudos futuros, além de um projeto longitudinal, ainda se requer implementação com amostra mais ampla, preferencialmente envolvendo toda a turma. Além disso, parece vantajoso realizar acompanhamento mais exaustivo dos participantes, promovendo intervenções mais diretas, a fim de aumentar a motivação dos alunos em relação à investigação e, assim, evitar a mortandade da amostra.

Esses resultados ainda sugerem que seria profícuo introduzir uma “outra voz” (o investigador exercendo o papel de mediador) que pudesse fazer questionamentos (por exemplo, quando o Professor B relatou um evento negativo que poderia ser considerado um incidente crítico) e acolher situações em que a própria metodologia possa gerar um incidente crítico envolvendo os participantes (por exemplo, tensões geradas pelo compartilhamento de respostas entre o Professor B e o Aluno 1). Ademais, o mediador poderia auxiliar os participantes a encontrar soluções mais vantajosas para um evento negativo ou um incidente crítico e, assim, favorecer o alcance de níveis mais substanciais de mudança identitária.

Referências

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28, 706-717. doi: 10.1016/j.tate.2012.02.005
- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52. doi: 10.1348/000709900157958
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.013
- Alfonso, M. (2012). Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro. *Folios*, 35, 3-15.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alves, C. S., Cunha, D. O., Cunha, V. M., Gatti, B., Lima, L. F.; Hobold, M.,... Silva, M. M. (2007). Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem*, 10, 269-283.
- André, M. E. D. A. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*, 1, 41-56.
- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33, 174-181.

- André, M., Simões, R. H. S., Carvalho, J. M., & Brzezinski, I. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, 20, 301-309. doi: 10.1590/S0101-73301999000300015
- Badia, A., Monereo, C., & Meneses, J. (2011). El profesor universitario: identidade professional, concepciones y sentimientos sobre la enseñanza. In J. M. Román Sánchez, M. A. Carbonero Martín, & J. D. Valdivieso Pastor (Comps.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 5647-5661). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Bakhtin, M. (1929/2013). *Problemas da poética de Dostoiévski*. (P. Bezerra, Trad., 5ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Barresi, J. (2012). Time and the dialogical self. In H. J. M. Hermans, & T. Gieser (Eds.), *Handbook of dialogical self theory* (pp. 46-63). New York: Cambridge University Press.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2012). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (P. A. Guareschi, Trad., 10ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175-189. doi: 10.1080/03057640902902252
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Bologna Process. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education*. Bologna: European Higher Education Area.
- Recuperado de

Referências

- http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- Bologna Process. (2001). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*. Prague: European Higher Education Area. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf
- Bologna Process. (2003). *“Realising the European Higher Education Area”*. *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*. Berlin: European Higher Education Area. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf
- Bologna Process. (2005). *The European Higher Education Area - Achieving the Goals* *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005*. Bergen: European Higher Education Area. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf
- Bologna Process. (2007). *London Communiqué Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London: European Higher Education Area. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf

- Brasil. Ministério da Educação. (1965). Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Diário Oficial da União*, 3 dez. Recuperado de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (1996). Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, 16 out. Recuperado de http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/resolucoes.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2007). Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, 25 abr. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
- Brown, T. (2006). Negotiating psychological disturbances in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 675-689. doi: 10.1016/j.tate.2006.03.006
- Brzezinski, I. (2001). Pós-graduação em educação brasileira e a produção do conhecimento profissional: emergência de um novo paradigma para a formação de professores? In I. Brzezinski, & J. Tavares (Eds.), *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção* (pp. 53-80). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Brzezinski, I. (2002). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília, DF: Plano Editora.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. New York: Oxford University Press.

- Cano Gonzáles, R., & Revuelta Guerrero, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326368.pdf
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132. doi: 10.1007/s10212-011-0069-2
- Carrington, L., Kervin, L., & Ferry, B. (2011). Enhancing the development of pre-service teacher professional identity via an online classroom simulation. *Journal of Technology and Teacher Education*, 19, 351-368.
- Chen, V., & Pearce, W. B. (1995). Even if a thing of beauty, can a case study be a joy forever? A social constructionist approach to theory and research. In W. Leeds-Hurwitz (Ed.), *Social approaches to communication* (pp. 135-154). New York: The Guilford Press.
- Chong, S. (2011). Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *Kedi Journal of Educational Policy*, 8, 219-233.
- Clarke, M. A., & Brancard, R. (2012). Una perspectiva sociocultural de la identidad. In A. Badia (Coord.), *L'aprenentatge al llarg de la vida. Un punt de vista psicoeducatiu basat en la identitat humana* (pp. 131-185). Barcelona: Editorial UOC.
- Cochran-Smith, M., Cannady, M., McEachern, K., Mitchell, K., Piazza, P., Power, C., & Ryan, A. (2012). Teachers' education and outcomes: mapping the research terrain. *Teachers College Record*, 114, 1-49.

- Coelho, N. E., Jr. (2007). The self experience of otherness and the shadows of identity. In L. Simão, & J. Vaalsiner, (Org.), *Otherness in question: labyrinths of the self* (v. 1, p. 93-105). Charlotte: Information Age Publishing Inc.
- Contreras, C., Monereo, C., & Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Como enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 36, 63-81. doi: 10.4067/S0718-07052010000200004
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89-106. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00040-8
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3^a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Cunha, M. I. (2000). Ensino como mediação da formação do professor universitário. In M. C. Morosini (Org.), *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação* (pp. 45-51). Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Dang, T. K. A. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47-59, doi: 10.1016/j.tate.2012.10.006
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Flores, M. A. (2004). *The early years of teaching: issues of learning, development and change*. Porto: Res-Editora.

Referências

- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*, 219-232. doi: 10.1016/j.tate.2005.09.002
- Fuller, C., Goodwyn, A., & Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: professional identity and status. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19*, 463-474, doi: 10.1080/13540602.2013.770228
- Garcia, A. C., Standlee, A. I., Bechkoff, J., & Cui, Y. (2009). Ethnographic approaches to the Internet and computer-mediated communication. *Journal of Contemporary Ethnography, 38*, 52-84. doi: 10.1177/0891241607310839
- Garcia, M. M. A., Hypolito, A. M., & Vieira, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa, 31*, 45-56. doi: 10.1590/S1517-97022005000100004
- Gatti, B. A. (1996). Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa, 98*, 85-90.
- Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education, 25*, 99-125. doi: 10.2307/1167322
- Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L., & Batista, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 27*, 247-267. doi: 10.1590/S1807-55092013000200009
- Grossen, M., & Orvig, A. S. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology, 17*, 491-509. doi: 10.1177/1354067X11418541
- Hermans, H. J. M. (2013). The dialogical self in education: introduction. *Journal of Constructivist Psychology, 26*, 81-89. doi: 10.1080/10720537.2013.759018

- Hermans, H. J. M., & Gieser, T. (2012). Introductory chapter: history, main tenets and core concepts of dialogical self theory. In H. J. M. Hermans, & T. Gieser (Eds.), *Handbook of dialogical self theory* (pp. 1-22). New York: Cambridge University Press.
- Hermans, H. J., & Hermans-Jansen, E. (2003). Dialogical processes and development of the self. In J. Valsiner, & K. J. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 534-559). London: Sage Publications.
- Hermans, H. J. M., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society*. New York: Cambridge University Press.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1530-1543. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.003
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal, 39*, 694-713. doi: 10.1080/01411926.2012.679614
- James, N., & Busher, H. (2007). Ethical issues in online educational research: protecting privacy, establishing authenticity in email interviewing. *International Journal of Research & Method in Education, 30*, 101-113. doi: 10.1080/17437270701207868
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). London: MacMillan.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in education reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education, 21*, 995-1006. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.009

- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education, 18*, 105-120. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00053-1
- Kuenzer A. Z., & Moraes, M. C. M. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade, 26*, 1341-1362. doi: 10.1590/S0101-73302005000400015
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education, 33*, 3-18. doi: 10.1080/02619760903457735
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*, 899-916. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.003
- Leijen, A., & Kullasepp, K. (2013). All roads lead to Rome: Developmental trajectories of student teachers' professional and personal identity development. *Journal of Constructivist Psychology, 26*, 104-114. doi: 10.1080/10720537.2013.759023
- Ligorio, M. B. (2012). The dialogical self and educational research: a fruitful relationship. In H. J. M. Hermans, & T. Gieser (Eds.), *Handbook of dialogical self theory* (pp. 439-453). New York: Cambridge University Press.
- Ligorio, M. B., & Tateo, L. (2007). "Just for passion": dialogical and narrative construction of teachers' professional identity and educational practices. *European Journal of School Psychology, 5*, 115-142.
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N., & Catani, A. M. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova*. *Avaliação, 13*, 7-36. doi: 10.1590/S1414-40772008000100002

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Luehmann, A. L. (2008). Using blogging in support of teacher professional identity development: A case study. *Journal of the Learning Sciences, 17*, 287-337. doi: 10.1080/10508400802192706
- Luehmann, A. L., & Tinelli, L. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform through blogging. *Educational Media International, 45*, 323-333. doi: 10.1080/09523980802573263
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia, 9*, 63-75.
- Martín Díaz, M. D., Jiménez Sánchez, M. P., & Fernández-Abascal, E. G. (2000). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E³A). *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3*. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/agarce4960806100/texto.html>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chichester: University of Chicago Press.
- Meijer, P. C. (2011). The role of crisis in the development of student teachers' professional identity. In A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo, & O. Ylitapio-Mäntylä (Ed.), *Navigating in educational contexts. Identities and cultures in dialogue* (pp. 41-54). Rotterdam: Sense Publishers.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 13*, 497-534. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_206.pdf

- Monereo, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36, 281-291. doi: 10.1174/021037013807533052
- Monereo, C., & Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: identidad, selves y enseñanza. In C. Monereo, & J. I. Pozo (Orgs.), *La identidad en la psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-75). Madrid: Narcea.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21, 237-256.
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI* (aceito para publicação).
- Monereo, C., Panadero, E., & Scartezini, R. A. (2012). *SharEvents*. La utilización de informes compartidos sobre incidentes críticos como medio para la formación docente. *Cadernos de Educação*, 42, 45-67. Recuperado de <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2148/1965>
- Monereo, C., Weise, C., & Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36, 323-340. doi: 10.1174/021037013807533043
- Moore, H., Jasper, C., & Gillespie, A. (2011). Moving between frames: The basis of the stable and dialogical self. *Culture & Psychology* 17, 510-519. doi: 10.1177/1354067X11418542
- Nicholas, D. B., Lach, L., King, G., Scott, M., Boydell, K., Sawatzky, B., Reisman, J., Schippel, E., & Young N. L. (2010). Contrasting Internet and face-to-face focus

Referências

- groups for children with chronic health conditions: outcomes and participant experiences. *International Journal of Qualitative Methods*, 9, 105-121.
- Nixon, J. (1996). Professional identity and the restructuring of higher education. *Studies in Higher Education*, 21, 5-16. doi: 10.1080/03075079612331381417
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Boulder: Paradigm.
- Panadero, E., & Monereo, C. (2014). Using shared reports to explore the nature and resolution of critical incidents between higher education teachers and students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12, 241-262. doi: 10.14204/ejrep.32.13121
- Paula, M. F. (2009). A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Avaliação*, 14, 71-84. doi: 10.1590/S1414-40772009000100005
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36, 240-260. doi: 10.1080/02619768.2012.696192
- Pillen, M. T., den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97. doi: 10.1016/j.tate.2013.04.003
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2010). *Docência no ensino superior* (4^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Raggatt, P. T. F. (2012). Positioning in the dialogical self: recent advances in theory construction. In H. J. M. Hermans, & T. Gieser (Eds.), *Handbook of dialogical self theory* (pp. 29-45). New York: Cambridge University Press.

Referências

- Rex, L. A., & Nelson, M. C. (2004). How teachers' professional identities position high-stakes test preparation in their classrooms. *Teachers College Record, 106*, 1288-1331. doi: 10.1111/j.1467-9620.2004.00380.x
- Rogers, G. (2011). Learning-to-learn and learning-to-teach: the impact of disciplinary subject study on student-teachers' professional identity. *Journal of Curriculum Studies, 43*, 249-268, doi: 10.1080/00220272.2010.521262
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy, 16*, 149-161, doi: 10.1080/02680930116819
- Sales, A. C. M., & Chamon, E. M. Q. O. (2011). Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. *Educação em Revista, 27*, 183-210. doi: 10.1590/S0102-46982011000300010
- Salgado, J., & Clegg, J. W. (2011) Dialogism and psyche: Bakhtin and contemporary psychology. *Culture & Psychology, 17*, 421-440. doi: 10.1177/1354067X11418545
- Salgado, J., & Gonçalves, M. (2007). The dialogical self: social, personal and (un)conscious. In J. Valsiner, & A. Rosa (Eds.), *Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (pp. 608-624). New York: Cambridge University Press.
- Salgado, J., & Hermans, H. (2005). The return of subjectivity: from a multiplicity of selves to the dialogical self. *E-Journal of Applied Psychology: clinical section, 1*, 3-13. Recuperado de <http://ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap/article/viewFile/2/189.pdf>
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies, 35*, 361-378, doi: 10.1080/03055690802648317

- Setton, M. G. J. (2002). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 60-70. doi: 10.1590/S1413-24782002000200005
- Seymour, W. S. (2001). In the flesh or online? Exploring qualitative research methodologies. *Qualitative Research*, 1, 147-168. doi: 10.1177/146879410100100203
- SINAES. (2009). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. (5ª ed., revisada e ampliada). Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado de http://www.pucsp.br/cpa/downloads/documento_sinaes_set_09.pdf
- Soares, M. S. A. (2002). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC). Recuperado de <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-6-2013-a-educacao-superior-no-brasil.pdf>
- Song, G., & Wei, S. (2007). A study on pertinent influencing factors on teachers' professional identity. *Frontiers of Education in China*, 2, 643-650. doi: 10.1007/s11516-007-0046-3
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam* (K. Reis, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*. Publicado on-line: 28 jan 2014. doi 10.1080/02619768.2014.882309

- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5, 25-49. doi: 10.1016/j.edurev.2009.07.001
- Stewart, K., & Williams, M. (2005). Researching online populations: the use of online focus groups for social research. *Qualitative Research*, 5, 395-416. doi: 10.1177/1468794105056916
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358. doi: 10.1023/A:1026131715856
- Tang, S. Y. F. (2011). Teachers' professional identity, educational change and neo-liberal pressures on education in Hong Kong. *Teacher Development*, 15, 363-380. doi: 10.1080/13664530.2011.608518
- Tateo, L. (2012). What do you mean by "teacher"? Psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade*, 24, 344-353. doi: 10.1590/S0102-71822012000200012
- Thomas, L. (2012). New possibilities in thinking, speaking and doing: Early childhood teachers' professional identity constructions and ethics. *Australian Journal of Early Childhood*, 37, 87-95.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769. doi: 10.1016/j.tate.2010.12.007
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.008

- Timošćuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35, 421-433. doi: 10.1080/02619768.2012.662637
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 409-424. doi: 10.1007/s10648-004-0007-9
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. London: Routledge.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., & Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning*, 1, 131-148. doi: 10.1007/s12186-008-9008-z
- Valsiner, J., & Cabell, K. R. (2012). Self-making through synthesis: extending dialogical self theory. In H. J. M. Hermans, & T. Gieser (Eds.), *Handbook of dialogical self theory* (pp. 82-97). New York: Cambridge University Press.
- van Veen, K., & Slegers, P. (2009). Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teachers and reforms. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.). *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives* (233-251). New York: Springer.
- Vloet, K. (2009). Career learning and teachers' professional identity: narratives in dialogue. In M. Kuijpers, & F. Meijers (Eds.), *Career learning: research and practice in education* (pp. 69-84). 's-Hertogenbosch: Euroguidance The Netherlands.
- Recuperado de <http://www.euroguidance.nl/uploads/Career%20Learning%20publicatie.pdf>

- Vloet, K., & van Swet, J. (2010). 'I can only learn in dialogue!' Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36, 149-168. doi: 10.1080/19415250903457083
- Vogt, F. (2002). A caring teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14, 251-264. doi: 10.1080/0954025022000010712
- Wielewicki, H. G., & Oliveira, M. R. (2010). Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18, 215-234. doi: 10.1590/S0104-40362010000200003
- Wu, H. P., Palmer, D. K., & Field, S. L. (2011). Understanding teachers' professional identity and beliefs in the Chinese heritage language school in the USA. *Language, Culture and Curriculum*, 24, 47-60. doi: 10.1080/07908318.2010.545413
- Xu, H. (2013). From the imagined to the practiced: A case study on novice EFL teachers' professional identity change in China. *Teaching and Teacher Education*, 31, 79-86. doi: 10.1016/j.tate.2013.01.006
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (A. Thorell, Trad., 4^a ed.). Porto Alegre: Bokka, 2010.

Apêndices

Apêndice 1 Aprovação do Comitê de Ética



Comitê de Ética em Pesquisa
Instituto de Ciências Humanas
Universidade de Brasília

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Campus Universitário Darcy Ribeiro

ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: SHAREEVENTS PROJECT: SHARE REPRESENTATIONS OF CLASS EVENTS

Número do projeto: 09-01/2012

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu **APROVAR** o projeto intitulado “*SHAREEVENTS PROJECT: SHARE REPRESENTATIONS OF CLASS EVENTS*”.

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (itens VII.13 letra “d” e IX.2 letra “c” da Resolução CNS 196/96).

Brasília, 18 de abril de 2012.

Debora Diniz
Coordenadora Geral – CEP/IH

Apêndice 2 Carta convite para professores e alunos

Barcelona, 20 de abril de 2012

Prezado professor/aluno,

Fazemos parte de um grupo de investigação denominado *IdentitES* (http://www.sinte.es/_identites/) e estamos desenvolvendo um projeto que investiga as características da identidade docente do professor universitário e sua percepção da disciplina que ministra e de seus alunos. Especificamente, o objetivo de nossa investigação é estudar como os professores e os alunos compartilham suas representações no que diz respeito à dinâmica da classe durante um semestre acadêmico e de que modo a identidade docente está envolvida neste processo.

Você está sendo convidado a fazer parte da pesquisa intitulada “*ShaREvents*: representações compartilhadas de eventos ocorridos em sala de aula” que, no Brasil, está sendo desenvolvida sob a responsabilidade de Raquel Antunes Scartezini, aluna de doutorado da Universidade de Brasília e pesquisadora vinculada ao programa de doutorado do Departamento de Psicologia Básica, Evolutiva e da Educação da Universitat Autònoma de Barcelona.

A pesquisa terá duração de quatro meses (abril a julho de 2012) e para o seu desenvolvimento, necessitamos da participação voluntária de professores universitários que ministrarão aulas no primeiro semestre do corrente ano letivo. A investigação prevê a

participação do professor e de seus alunos, os quais serão selecionados a partir de informações fornecidas pelos próprios estudantes em um questionário inicial.

A investigação obedecerá à seguinte cronologia:

(1) O professor responderá a dois questionários iniciais (inventário de enfoques de ensino e diferencial semântico). Também pediremos que nos envie a lista de alunos da turma envolvidos na investigação.

(2) Em seguida, o professor apresentará a proposta de investigação à sua turma e fornecerá aos alunos um *link* para que respondam ao questionário inicial. Por meio desse questionário, os alunos fornecerão seu nome, email e nota média na universidade ou no ensino médio, caso sejam de uma turma de primeiro semestre. A partir dessas informações, serão selecionados os alunos que deverão participar da pesquisa. Procuraremos selecionar, na medida do possível, alunos de diferentes níveis de rendimento acadêmico. Todos os alunos serão informados diretamente pelos pesquisadores, via email, sobre o resultado da seleção. Em nenhum momento o professor da disciplina terá conhecimento sobre quais alunos foram selecionados.

(3) Em uma etapa seguinte, o professor responderá ao questionário Representações e Percepções Professor⁹ por seis semanas (o processo de resposta ao questionário leva aproximadamente 10 minutos). Ao mesmo tempo, os alunos responderão ao questionário Representações e Percepções Aluno (que também leva cerca de 10 minutos para ser respondido).

(4) Após seis semanas, o professor receberá as reflexões escritas por seus alunos e estes terão acesso às respostas do professor. Após ler as respostas dos alunos, o professor

⁹ Todos os questionários serão disponibilizados *on-line* por meio de *links* enviados diretamente ao *email* dos participantes.

responderá a um novo questionário sobre as reações a esta leitura (que também leva aproximadamente 10 minutos). Simultaneamente, os alunos responderão a um novo questionário acerca de suas reflexões a partir das considerações de seu professor.

(5) Depois de duas semanas, novo compartilhamento de respostas será realizado e será respondido o questionário no qual professores e alunos informam suas percepções sobre alguma possível mudança que tenha ocorrido no ambiente da sala de aula (10 minutos).

Como lembrete, regularmente, os professores e os alunos receberão emails com um *link* de acesso a cada questionário e o prazo em que este deve ser preenchido. Esclarecemos que todos os dados serão tratados de forma anônima e garantimos que somente serão utilizados para fins desta investigação.

Informamos que, durante o primeiro semestre do ano acadêmico espanhol 2011/2012, foi realizado um estudo piloto desta investigação com um professor de psicologia da Universitat Autònoma de Barcelona e alunos de uma de suas turmas do curso de graduação. O estudo demonstrou ser uma estratégia eficaz para favorecer o diálogo entre alunos e professores, assim como para promover reflexões sobre as variáveis instrucionais específicas e a dinâmica das aulas em seu conjunto pelo docente. No Brasil, trata-se de uma investigação pioneira.

Este estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília e aprovado, estando sua realização em conformidade com as normas da Resolução CNS nº 196 (Brasil, 1996).

Por fim, esclarecemos que a qualquer momento sua participação nesta investigação poderá ser suspensa. Pedimos, no entanto, que nos comunique antecipadamente e, se possível, exponha seus motivos.

Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos e quaisquer informações que se fizerem necessárias, assim como para as considerações que julgar oportunas.

Investigadores:

Dr. Carlos Monereo Font: Professor Titular em Psicologia da Educação e Coordenador do Programa de Doutorado em Psicologia da Educação da Universitat Autònoma de Barcelona. Email: carles.monereo@uab.cat

Dra. Terezinha de Camargo Viana: Professora Associada do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade de Brasília. Email: tcviana@unb.br

Dr. Ernesto Panadero: Doutor em Psicologia da Educação pela Universidad Autónoma de Madrid e investigador pós-doutoral financiado por Alianza 4 Universidades. Email: ernesto.panadero@gmail.com

Me. Raquel Antunes Scartezini: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e doutoranda em Psicologia pela Universidade de Brasília. Email: raquelscartezini@gmail.com

Certos de podermos contar com a sua contribuição nesta pesquisa, agradecemos antecipadamente.

Equipe ShaREvents

Apêndice 3 Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado professor/aluno,

Fazemos parte de um grupo de investigação denominado *IdentitES* (http://www.sinte.es/_identites/) e estamos desenvolvendo um projeto *que* investiga as características da identidade docente do professor universitário e sua percepção da disciplina que ministra e de seus alunos. Especificamente, o objetivo de nossa investigação é estudar como os professores e os alunos compartilham suas representações no que diz respeito à dinâmica da classe durante um semestre acadêmico e de que modo a identidade docente está envolvida neste processo.

Você está sendo convidado a fazer parte da pesquisa intitulada “*ShaREvents*: representações compartilhadas de eventos ocorridos em sala de aula” que, no Brasil, está sendo desenvolvida sob a responsabilidade de Raquel Antunes Scartezini, aluna de doutorado da Universidade de Brasília e pesquisadora vinculada ao programa de doutorado do Departamento de Psicologia Básica, Evolutiva e da Educação da Universitat Autònoma de Barcelona.

A pesquisa terá duração de quatro meses (abril a julho de 2012) e para o seu desenvolvimento, necessitamos da participação voluntária de professores universitários

que ministrarão aulas no primeiro semestre do corrente ano letivo. A investigação prevê a participação do professor e de seus alunos, os quais serão selecionados a partir de informações fornecidas pelos próprios estudantes em um questionário inicial.

A investigação obedecerá à seguinte cronologia:

(1) O professor responderá a dois questionários iniciais (inventário de enfoques de ensino e diferencial semântico). Também pediremos que nos envie a lista de alunos da turma envolvidos na investigação.

(2) Em seguida, o professor apresentará a proposta de investigação à sua turma e fornecerá aos alunos um *link* para que respondam ao questionário inicial. Por meio desse questionário, os alunos fornecerão seu nome, email e nota média na universidade ou no ensino médio, caso sejam de uma turma de primeiro semestre. A partir dessas informações, serão selecionados os alunos que deverão participar da pesquisa. Procuraremos selecionar, na medida do possível, alunos de diferentes níveis de rendimento acadêmico. Todos os alunos serão informados diretamente pelos pesquisadores, via email, sobre o resultado da seleção. Em nenhum momento o professor da disciplina terá conhecimento sobre quais alunos foram selecionados.

(3) Em uma etapa seguinte, o professor responderá ao questionário sobre as representações e percepções do professor¹⁰ por seis semanas (o processo de resposta ao questionário leva aproximadamente 10 minutos). Ao mesmo tempo, os alunos responderão ao questionário sobre representações e percepções do aluno (que também leva cerca de 10 minutos para ser respondido).

¹⁰ Todos os questionários serão disponibilizados *on-line* por meio de *links* enviados diretamente ao *email* dos participantes.

(4) Após seis semanas, o professor receberá as reflexões escritas por seus alunos e estes terão acesso às respostas do professor. Após ler as respostas dos alunos, o professor responderá a um novo questionário sobre as reações a esta leitura (que também leva aproximadamente 10 minutos). Simultaneamente, os alunos responderão a um novo questionário acerca de suas reflexões a partir das considerações de seu professor.

(5) Depois de duas semanas, novo compartilhamento de respostas será realizado e será respondido o questionário no qual professores e alunos informam suas percepções sobre alguma possível mudança que tenha ocorrido no ambiente da sala de aula (10 minutos).

Informamos que, durante o primeiro semestre do ano acadêmico espanhol 2011/2012, foi realizado um estudo piloto desta investigação com um professor de psicologia da Universitat Autònoma de Barcelona e alunos de uma de suas turmas do curso de graduação. O estudo demonstrou ser uma estratégia eficaz para favorecer o diálogo entre alunos e professores, assim como para promover reflexões sobre as variáveis instrucionais específicas e a dinâmica das aulas em seu conjunto pelo docente. No Brasil, trata-se de uma investigação pioneira.

Este estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília e aprovado, estando sua realização em conformidade com as normas da Resolução CNS nº 196 (Brasil, 1996).

Esclarecemos que nosso propósito é identificar estratégias eficazes e positivas, capazes de promover melhorias nas aulas das universidades brasileiras. Dessa forma, é de nosso interesse a construção de um diálogo construtivo, transparente e democrático entre professores e alunos e a observação de que forma o compartilhamento de visões de estudantes e professores entre si é pertinente a este propósito. Portanto, alertamos que

todas as informações prestadas deverão considerar o respeito ao próximo e a preocupação com o fornecimento de informações construtivas. Esclarecemos que acompanharemos os dados recebidos e os trataremos com total atenção a esses princípios. Caso seja verificado que algum participante não esteja compreendendo esse propósito e venha atuando de maneira que possa causar algum tipo de desconforto ao outro, será alertado sobre o fato e poderá ser eliminado da investigação.

Ademais, reiteramos que sua participação na pesquisa não implica nenhum risco. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa (respostas aos questionários) ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Caso tenha qualquer dúvida em relação à pesquisa, estamos à sua disposição pelo telefone 34 6833975420 (Espanha) ou pelo email raquelscartezini@gmail.com.

Investigadores envolvidos:

Dr. Carlos Monereo Font - Professor Titular em Psicologia da Educação e Coordenador do Programa de Doutorado em Psicologia da Educação da Universidad Autónoma de Barcelona. Email: carles.monereo@uab.cat

Dr. Ernesto Panadero - Doutor em Psicologia da Educação pela Universidad Autónoma de Madrid e investigador pós-doutoral financiado por Alianza 4 Universidades. Email: ernesto.panadero@gmail.com

Dra. Terezinha de Camargo Viana – Professora Associada do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Email: tviana@unb.br.

Me. Raquel Antunes Scartezini – Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e doutoranda em Psicologia pela Universidade de Brasília. Email: raquelscartezini@gmail.com

Equipe ShaREvents

Caso esteja de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa, solicitamos que assine este documento, elaborado em duas vias, e marque se você é professor ou aluno. Após a assinatura de ambas as partes, uma via ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

() professor

() aluno

Apêndice 4 Questionário acerca de dados socioprofissionais

Por favor, responda às perguntas de carácter socioprofissional a seguir.

(1) Gênero:

Feminino Masculino

(2) Ano de nascimento: _____

(3) País de nascimento: _____

(4) Identificação da universidade onde atua no momento:

(5) Tipo de universidade:

Pública ou estatal Privada ou particular

(6) Faculdade ou departamento a que pertence:

(7) Qual o grau académico mais elevado que possui?

Licenciatura Mestrado Doutoramento

(8) Há quantos anos é docente na universidade?

5 anos ou menos Entre 6 e 10 anos 11 anos ou mais

(9) Há quantos anos trabalha na presente universidade?

3 Anos ou menos De 4 a 10 anos De 11 a 15 anos Mais de 15 anos

(10) Qual(ais) o(s) seu(s) nível(eis) de docência?

Graduação Mestrado Doutoramento Outros

Apêndice 5 Questionário acerca de concepções sobre o(s) papel(éis) do professor universitário

Como são múltiplas e complementares as funções do docente universitário, solicita-se que, neste campo, você eleja somente a opção em que se reconheça de forma mais destacada ou que traduza melhor a sua opinião.

(1) Qual das três finalidades da universidade julga ser prioritária para os professores?

- Criar conhecimento relevante por meio da investigação.
- Transmitir conhecimento de qualidade por intermédio da docência.
- Proporcionar conhecimento útil para resolver problemas que afetam a sociedade.

(2) Minha identidade como professor universitário fundamenta-se no fato de me sentir:

- Principalmente um profissional, procedente da prática, que leciona.
- Principalmente um investigador que dá aulas.
- Principalmente um docente, especialista em uma área, que leciona.

(3) Em qual das três funções típicas do professor universitário se sente mais à vontade?

- Desenvolvendo pesquisas.
- Dando aulas.
- Apoiando práticas profissionais.

(4) Comparando-se a seus colegas, em que aspecto da docência considera ter mais competências?

- Posso ajudar, mais do que os colegas, a formar bons profissionais no meu âmbito de intervenção ou prática.
- Posso ajudar os alunos, mais do que os colegas, a ter bom conhecimento sobre a(s) matéria(s) que leciono.
- Posso ajudar os alunos, mais do que os colegas, a estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos na disciplina e os projetos de pesquisa.

Apêndice 6 Inventário acerca de enfoques de ensino

Com este inventário (Trigwell & Prosser, 2004) pretende-se saber como os professores universitários percebem sua docência na universidade.

Levando em conta sua área de conhecimento, nível ou ano em que leciona e disciplina em que dá mais aulas, favor responder circulando o número correspondente à sua escolha, de acordo com a seguinte escala de frequência:

- (1) Raramente, no meu caso
- (2) Algumas vezes
- (3) Aproximadamente metade das vezes
- (4) Frequente, no meu caso
- (5) Quase sempre

Enfoque de ensino	Frequência				
	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, os alunos devem centrar-se e estudar o que lhes indico e sugiro.	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, é importante definir os objetivos específicos e que eles estejam relacionados com a avaliação formal.	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, quando interajo com os alunos, tento conversar sobre os temas que estamos abordando.	1	2	3	4	5
É importante apresentar uma grande quantidade de textos aos alunos para que saibam o que devem aprender nesta disciplina.	1	2	3	4	5
Reservo uma parte do tempo de aula para que os alunos possam discutir/debater as ideias e os conceitos-chave da disciplina.	1	2	3	4	5

Enfoque de ensino	Frequência				
	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, procuro proporcionar aos alunos toda a informação disponível.	1	2	3	4	5
Tento que os meus alunos reestremem o conhecimento prévio, proporcionando-lhes uma nova maneira de pensar esta disciplina.	1	2	3	4	5
Ao lecionar esta disciplina, provoco deliberadamente o debate e a discussão nas aulas.	1	2	3	4	5
Organizo as minhas aulas de forma a auxiliar os alunos a responder às questões da avaliação formal da disciplina.	1	2	3	4	5
Proporcionar aos alunos um bom dossiê de apontamentos é uma das minhas principais preocupações.	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, proporciono aos meus alunos a informação de que necessitam para alcançar sucesso na avaliação formal.	1	2	3	4	5
Deveria saber sempre as respostas para todas as questões colocadas pelos alunos.	1	2	3	4	5
Proporciono aos meus alunos oportunidade para que proponham alterações na disciplina.	1	2	3	4	5
É preferível que os alunos tirem seus próprios apontamentos em vez de copiar os meus.	1	2	3	4	5
Deveria utilizar a maior parte do tempo da aula para debater as ideias dos alunos.	1	2	3	4	5

Enfoque de ensino	Frequência				
Minha forma de ensinar centra-se em uma boa apresentação da informação.	1	2	3	4	5
Considero que ensinar esta disciplina é auxiliar os alunos a desenvolver novas formas de pensar.	1	2	3	4	5
Ao ensinar, para mim, é importante controlar/observar a mudança na forma como os alunos veem esta disciplina.	1	2	3	4	5
Para ensinar esta disciplina, esforço-me em transmitir (entregar/dar) tudo o que sei aos meus alunos.	1	2	3	4	5
Ensinar deveria consistir em auxiliar os alunos a questionar sua própria forma de entender os conteúdos da disciplina.	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, ensinar deveria incluir ajudar os alunos a encontrar seus próprios recursos de aprendizagem.	1	2	3	4	5
Apresento materiais que permitam aos alunos construir uma base de informação (os conhecimentos básicos) acerca da disciplina.	1	2	3	4	5

Apêndice 8 Questionário sobre as representações e percepções do professor***Resposta obrigatória**

Código do professor*

(1) Que visão tem de sua disciplina? Em quais aspectos você acredita que ela pode ser útil a seus alunos? O que o preocupa mais nesta disciplina? Mudou sua opinião nessas duas semanas?*

(2) Que conceito tem da turma? Como percebe o clima da classe? O que o preocupa mais nesta turma? Mudou sua opinião nessas duas semanas?*

(3) Como é sua relação com os alunos? Como os descreveria? Mudou sua opinião nessas duas semanas?*

(4) Você está mais preocupado em:*

- Dar bem o conteúdo.
- Terminar o programa.
- Que os alunos sejam aprovados na disciplina.
- Que os alunos entendam bem o que você explica.

(5) Diria que é um especialista em sua disciplina, alguém com experiência profissional na área ou uma pessoa mais preocupada com a investigação? Mudou sua opinião nessas duas semanas?*

(6) Como foram suas aulas nessas duas semanas? *

(7) Como está avançando a disciplina?

(8) Se pudesse, o que mudaria nesta turma?*

(9) Que recomendação daria a seus alunos para que melhorassem sua aprendizagem?*

(10) Que recomendação daria a seus alunos para que melhorassem o clima da turma?*

(11) Ocorreu algo em sala que tenha gerado algum tipo de atrito ou tensão?*

Sim

Não

SE NA PERGUNTA ANTERIOR RESPONDEU SIM, CONTINUE O QUESTIONÁRIO. SE RESPONDEU NÃO, VOCÊ JÁ TERMINOU.

(12) O que aconteceu?

(13) O que você pensou, sentiu e fez?

(14) Como a situação foi resolvida?

(15) Como explica essa situação? Qual foi a origem do problema? Isso que aconteceu tem relação com algum conflito ou problema latente na instituição? Existem outras causas ou incidentes relacionados ou foi um evento isolado?

(16) Mediante situações similares futuras, como se sentiria? Como você agiria? Que decisões tomaria?

Observação: A pergunta “Mudou sua opinião nessas duas semanas?” somente apareceu a partir da segunda semana.

Apêndice 9 Questionário sobre as representações e percepções do aluno

*Resposta obrigatória

Código do aluno*

(1) Qual sua opinião sobre a disciplina? Você acredita que ela poderá lhe ser útil em quê?

Mudou sua opinião nessas duas semanas?*

(2) Que opinião tem sobre este professor? Mudou sua opinião nessas duas semanas?*

(3) Que conceito tem de sua turma? Como você percebe o clima da classe? O que o preocupa mais nesta turma? Mudou sua opinião nessas duas semanas?*

(4) Como são as relações entre seus colegas? Mudou sua opinião nessas duas semanas?*

(5) Como é sua relação com o professor? Como você o descreveria? Mudou sua opinião nessas duas semanas?*

(6) Você acha que o professor está mais preocupado em:

Dar bem o conteúdo.

Terminar o programa.

Que os alunos sejam aprovados na disciplina.

Que os alunos entendam bem o que você explica.

(7) Você diria que o professor é um especialista em sua disciplina, alguém com experiência profissional na área ou uma pessoa mais preocupada com a investigação?

Mudou sua opinião nessas duas semanas?*

(8) Como foram suas aulas nessas duas semanas?*

(9) Como está avançando a disciplina?*

(10) Ocorreu algo em classe que tenha gerado algum tipo de tensão? O que ocorreu? Foi resolvido? Como?*

(11) Se pudesse, o que mudaria nesta turma?*

(12) Que recomendação daria ao professor para melhorar as aulas?*

(13) O que o professor poderia fazer para melhorar o clima da classe?*

Observação: A pergunta “Mudou sua opinião nessas duas semanas?” somente apareceu a partir da segunda semana.

Apêndice 10 Questionário sobre as reações do professor aos comentários dos alunos

*Resposta obrigatória

Código do professor*

- (1) Entre os aspectos apontados por seus alunos, quais chamaram mais sua atenção?*
- (2) Entre as críticas recebidas dos alunos por seu trabalho como docente, quais acredita que têm fundamento? Quais não têm fundamento?*
- (3) Entre os aspectos positivos destacados por seus alunos, quais reforçam seu trabalho docente?*
- (4) Que aspectos gostaria de debater com seus alunos após a leitura de suas reflexões?*
- (5) Quais foram seus sentimentos ao ler o documento com as reflexões de seus alunos?*
- (6) Que aspectos de seu trabalho docente pretende mudar após essa leitura? (Se há algum)*

Apêndice 11 Questionário sobre as reações do aluno aos comentários do professor

*Resposta obrigatória

Código do aluno*

- (1) Entre os aspectos apontados pelo professor, quais chamaram mais sua atenção?*
- (2) Entre as críticas feitas pelo professor à turma e aos alunos, quais você acredita que têm fundamento? Quais não têm fundamento?*
- (3) Entre os aspectos positivos destacados pelo professor, quais reforçam sua motivação pelo curso e favorecem a relação professor–aluno?*
- (4) Que aspectos gostaria de debater com o professor após a leitura de suas reflexões? Que aspectos acredita que precisam ser esclarecidos?*
- (5) Quais foram seus sentimentos ao ler o documento com as reflexões do professor?*
- (6) Que aspectos de seu trabalho como estudante pretende mudar após essa leitura? (Se há algum)*

Apêndice 12 Questionário sobre as percepções de mudança do professor

*Resposta obrigatória

Código do professor*

(1) Como você reagiu mediante os comentários dos seus alunos sobre as suas reflexões?*

(2) Como você se sentiu?*

(3) Caso tenha percebido problemas ou algum tipo de tensão ao longo do semestre, você relaciona este(s) incidente(s) com situações vividas anteriormente? Quais? Tais situações se vinculam ao seu rol enquanto professor, com sua posição dentro da instituição acadêmica ou com mudanças no contexto da aula?

(4) Que aspectos de sua docência mudaram ou mudarão a partir desta experiência?*

(5) Serviu para algo você conhecer o ponto de vista de seus alunos? Foi útil para você participar desta experiência? Em que sentido?

(6) Se este método fosse utilizado habitualmente em classe para compartilhar as concepções entre professores e alunos, você acha que teria efeitos positivos ou negativos?

Por quê?

Apêndice 13 Questionário sobre as percepções de mudança do aluno

*Resposta obrigatória

Código do aluno*

- (1) Como você reagiu ao ler os comentários do professor sobre as suas reflexões?*
- (2) Como você se sentiu?*
- (3) Você acredita que a sua forma de estudar mudou a partir desta experiência?
- (4) Você acha que o professor poderia mudar sua forma de dar aulas ao conhecer as opiniões dos alunos?*
- (5) Serviu para algo você conhecer o ponto de vista do professor? Foi útil para você participar desta experiência? Em que sentido?
- (6) Caso tenha percebido problemas ou algum tipo de tensão ao longo do semestre, você relaciona este(s) incidente(s) com situações vividas anteriormente? Quais?*

Apêndice 14 Categorias e códigos de análise

(1) PERCEPÇÃO DA TURMA

Código	Definição	Quando se usa	Exemplo
CONCEITO POSITIVO	Conceito positivo do grupo, o qual reúne características favoráveis à aprendizagem.	Quando se descreve o grupo como interessado, disposto ao trabalho, excelente, participativo, motivado, com alunos contribuindo para o desenvolvimento do grupo.	<i>“É um grupo interessado e disposto a executar as atividades propostas. O clima é agradável e favorece uma aula tranquila.” (Professor B, semana 1)</i>
CONCEITO NEGATIVO	Conceito negativo do grupo, o qual reúne características que não favorecem a aprendizagem.	Quando se descreve o grupo como desinteressado, desunido, complicado, desorganizado, imaturo, com alunos pouco motivados, individualistas e que prejudicam o desenvolvimento da turma.	<i>“É um grupo bastante grande. Assim, acho que sempre haverá problemas. Sinto que estamos muito desunidos e, na maioria das vezes, um não se interessa em ajudar os outros. Além disso, se formaram subgrupos que nunca se desfazem, o que faz com que a interação se torne mais difícil.” (Aluno 1, semana 1)</i>

(2) MUDANÇAS NA TURMA

Código	Definição	Quando se usa	Exemplo
NADA	Não se observa necessidade de mudar algo na turma.	Quando não se sugere nenhuma mudança para a turma.	<i>“Não mudaria nada na turma. Acho que é um grupo que pode funcionar bastante bem e alcançar seus objetivos também.”</i> (Aluno 8, semana 1)
AUTORREGULAÇÃO	Refere-se à supervisão dos alunos de sua própria aprendizagem e formação acadêmica.	Quando se faz referências sobre a necessidade de que os alunos tenham motivação pela aprendizagem e participem ativamente deste processo.	<i>“Eu os tornaria mais participativos nas aulas, alunos leitores, alunos que investigam sobre o tema da aula...”</i> (Professor C, semana 5)
INTEGRAÇÃO GRUPAL	Situações nas quais se destaca a necessidade de coesão do grupo.	Quando se menciona sobre a relação interpessoal entre os membros da turma e a atuação deste grupo.	<i>“Seria interessante se fôssemos mais unidos e criássemos grupos de estudo e atividades que se relacionam com a parte prática do curso.”</i> (Aluno 4, semana 2)

Código	Definição	Quando se usa	Exemplo
ESPAÇO FÍSICO	Mudanças no ambiente da sala de aula.	Quando se menciona que deveria haver mudança de algum aspecto físico do ambiente.	<i>“Na turma, nada, mas mudaria a sala de aula, porque tenho a impressão de que o calor afeta a motivação e a compreensão do conteúdo!”</i> (Professor A, semana 1)
CARGA HORÁRIA	Corresponde a referências à carga horária do curso.	Em situações nas quais a carga horária é apontada como fator que interfere na qualidade das aulas.	<i>“Eu não mudaria esta turma. Se pudesse, gostaria de mudar uma série de coisas no sistema educativo nas universidades brasileiras. Entre elas, a que me parece mais importante é a imensa carga horária das aulas...”</i> (Professor C, semana 1)

(3) RECOMENDAÇÕES PARA MUDAR A ATITUDE DA TURMA

Código	Definição	Quando se usa	Exemplo
NADA	Não faz nenhuma recomendação aos alunos ou ao professor.	Quando não se faz nenhuma recomendação ao professor para mudar a atitude da turma pois não se considera necessário ou não se observa a necessidade de melhorar o clima de classe.	<i>“Não tenho nenhuma sugestão para melhorar o clima da classe. Não sei muito bem se o clima necessita ser mudado, já que há boa interação entre os membros e os conflitos são realmente pequenos.”</i> (Aluno 8, semana 2)
NÃO SEI	Não sabe o que recomendar ao professor.	Quando não se sabe o que o professor poderia fazer para melhorar o clima de classe.	<i>“Não sei.”</i> (Aluno 6, semana 2)

NÃO PROFESSOR	O professor não deve ou não pode interferir no clima da classe. Somente o próprio grupo pode melhorar o clima da classe.	Quando não se faz nenhuma recomendação ao professor para mudar o clima da classe porque se crê que ele não é responsável por isto. Pode-se sugerir à turma, como responsável pelo ambiente da aula, maior integração e atuação a favor de todos.	<i>“Os professores não têm nada a ver com nossa falta de unidade. Nós, os estudantes, somos os únicos capazes de resolver esta situação.”</i> (Aluno 2, semana 3) <i>“Necessitamos de alguns líderes que possam tomar a mobilização, a participação do movimento de pares para integrar gradualmente a turma.”</i> (Professor B, semana 6)
ATIVIDADE ESPECÍFICA	Atividades diferenciadas conduzidas pelo professor e/ou atitudes que podem melhorar o ambiente de estudo.	Quando são feitas sugestões de realização de atividades como dinâmicas de grupo, discussões e debates com o fim de mudar a atitude da turma, ou quando se sugere a adoção de determinada atitude.	<i>“(…) uma dinâmica de grupo para que pudéssemos aprender a lidar com as diferenças.”</i> (Aluno 2, semana 1) <i>“Que motivassem mais um ao outro, estimulassem mutuamente a participação, fossem mais amigos e companheiros e menos letárgicos e apáticos, fossem menos passivos na obtenção de conhecimentos.”</i> (Professor A, semana 2)

(4) RELAÇÃO PROFESSOR–ALUNO

Código	Definição	Quando se usa	Exemplo
RELAÇÃO POSITIVA	Relação adequada para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.	Quando os participantes avaliam a relação professor–aluno como normal, razoável, excelente, agradável, tranquila.	<i>“Temos uma boa aliança de trabalho e comunicação fluida.”</i> (Professor D, semana 1)
CONFIANÇA PROFESSOR	O professor transmite segurança aos alunos.	Quando os alunos definem o professor como capacitado, inteligente, bom, comprometido, responsável.	<i>“Um estudioso, responsável e profissional, que exige compromisso por parte do estudante.”</i> (Aluno 7, semana 1)
PROBLEMAS DIDÁTICOS	Problemas na condução das aulas.	Quando os alunos observam problemas relacionados à didática do professor, ao domínio do conteúdo e à sua transmissão.	<i>“Deveria envolver mais os alunos em suas aulas, pois se baseia na leitura de slides e, às vezes, se torna cansativo.”</i> (Aluno 1, semana 2)
ATUAÇÃO ALUNOS	Problemas relacionados ao desempenho dos alunos durante as aulas.	O professor descreve problemas vinculados à atuação dos alunos.	<i>“Eu os descreveria como um grupo ‘apático’ diante de problemas teóricos tratados em classe, considerando o que se deve esperar de um estudante universitário.”</i> (Professor C, semana 1)

(5) FUNÇÃO DOCENTE

Código	Definição	Quando se usa	Exemplo
ESPECIALISTA	Docente experto em sua matéria.	O professor demonstra domínio dos conceitos trabalhados na disciplina.	<i>“Ele tem conhecimento suficiente sobre o assunto, expondo o conteúdo de forma rica e dinâmica. Sem dúvida, é um especialista.”</i> (Aluno 7, semana 1)
PROFISSIONAL	Docente que tem experiência profissional em sua área de competência (paralela à sua atividade de professor).	Demonstra conhecimento do exercício da prática profissional.	<i>“Tenho experiência profissional, o que me permite exemplificar o que se está estudando.”</i> (Professor B, semana 1)
INVESTIGADOR	Docente preocupado com a investigação.	Apresenta estudos ou publicações próprios ou alheios sobre investigações.	<i>“Sim, sou um especialista no tema; entretanto, me preocupo mais com a investigação!”</i> (Professor A, semana 1)

(6) PREOCUPAÇÃO PROFESSOR

- (A) Dar bem o conteúdo.
- (B) Terminar o programa.
- (C) Que os alunos sejam aprovados na disciplina.
- (D) Que os alunos entendam bem o que você explica.

Código	Definição	Quando se usa
A	Ensino focalizado no professor e na transmissão do conteúdo. O professor concebe o ensino como uma atividade de transmissão da informação aos estudantes. Por isso, é muito importante o conteúdo e o que deve fazer o professor para ensiná-lo. Outras duas características importantes são: não se levam em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e se assume que não é necessário que os alunos desempenhem um papel ativo no seu processo de aprendizagem.	Quando se assinala a opção “Dar bem o conteúdo”.
B		Quando se assinala a opção “Terminar o programa”.
C		Quando se assinala a opção “Que os alunos sejam aprovados na disciplina”.
D		Quando se assinala a opção “Que os alunos entendam bem o que explica”.

(7) DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Código	Definição	Quando se usa	Exemplo
ROTINA	Situação usual ou esperada sob controle emocional.	Uma contingência usual ou esperada vivenciada sob controle emocional.	<i>“Estamos seguindo o programa. Os estudantes estão aprendendo o conteúdo. Talvez mudemos as últimas atividades avaliativas.”</i> (Professor B, semana 5)
EVENTO	Situação não esperada sob controle emocional.	Uma contingência que, ainda que surpreendente ou inesperada (positiva ou negativa), é vivenciada sob controle emocional.	<i>“Muitos estudantes faltaram à aula para estudar para a prova de outra disciplina.”</i> (Professor B, semana 6)
CONFLITO	Situação usual ou esperada fora de controle emocional.	Uma contingência usual ou esperada que não é controlada emocionalmente pelo sujeito.	(Dado não encontrado no material coletado.)
INCIDENTE CRÍTICO	Situação não esperada fora de controle emocional.	Uma contingência surpreendente ou inesperada que o sujeito não consegue controlar emocionalmente.	<i>“Tive de expressar minha insatisfação com o comportamento de uma parte da turma que estava realizando uma atividade de outra disciplina durante a aula. Isso está prejudicando o andamento das aulas!”</i> (Professor C, Semana 5)

(8) RECOMENDAÇÕES MÚTUAS

Código	Definição	Quando se usa	Exemplo
NENHUMA	Não realiza nenhuma recomendação.	Não se faz nenhuma recomendação aos alunos ou aos professores por se considerar que tudo está bem.	<i>“Nada! Eu gosto da forma que ele está dando as aulas.” (Aluno 7, semana 4)</i>
MUDANÇA DIDÁTICA	Propõe a alteração de algum aspecto da aula ministrada pelo professor.	São propostas mudanças na didática do professor.	<i>“Que o professor não dependesse tanto da turma para discutir os textos. Embora isso rompa com a rotina escolar, me faça sentir bem e também me faça aprender, gostaria que, às vezes, ele desse uma aula ‘normal’ e apresentasse o texto em vez de esperar que o façamos.” (Aluno 13, semana 2)</i>
PARTICIPAÇÃO ATIVA	Envolvimento dos alunos durante as aulas.	Propõe-se o envolvimento efetivo dos alunos no processo de aprendizagem.	<i>“Que tratem de fazer correlações com outras disciplinas e com a vida cotidiana e se preocupem mais em aprender do que em tirar notas!” (Professor A, Semana 1)</i>

(9) PERCEPÇÃO DE INCIDENTE CRÍTICO

Código	Definição	Quando se usa
NÃO PERCEBE	Alunos e/ou professores não indicam a ocorrência de qualquer incidente crítico.	Quando se afirma que não houve nenhuma situação que haja gerado danos ou algum tipo de tensão.
ORGANIZAÇÃO	Alunos e/ou professores relatam a ocorrência de incidente crítico relacionado à organização.	Incidentes motivados por falta de previsão ou má gestão do tempo (dedicar a um tema mais tempo do que o previsto ou ser rápido em sua exposição e improvisar para cumprir o resto do tempo), do espaço (falta de espaço para trabalhar em grupo) ou de recursos (não preparar o programa necessário para a aula de informática).
NORMAS	Incidentes relacionados às normas da sala de aula.	Refere-se a situações de conflito originadas por problemas de disciplina ou conduta (alunos que conversam em classe ou que se expressam de forma inadequada) ou por infringir determinadas normas (colar em uma prova ou plagiar um trabalho).
CONTEÚDO	Incidentes relacionados aos conteúdos.	Situações conflitivas motivadas por falta de preparação, conhecimento e/ou domínio dos conteúdos a serem explicados (explicação pouco clara e sistemática de um tema).
MÉTODO	Incidentes relacionados aos métodos de ensino.	Situações conflitivas motivadas por falta de conhecimento e/ou domínio de métodos ou procedimentos didáticos para transmitir os conteúdos (como fazer a avaliação contínua ou como trabalhar com o suporte de Tecnologia da Informação e Comunicação).
MOTIVAÇÃO	Incidentes relacionados à motivação.	Situações conflitivas pela falta de iniciativas que estimulem ou favoreçam o interesse e a motivação dos alunos pela matéria (os alunos não entendem a utilidade, a funcionalidade ou a aplicabilidade do que aprendem).

Código	Definição	Quando se usa
AVALIAÇÃO	Incidentes relacionados à avaliação.	Situações conflitivas motivadas pela falta de coerência (as perguntas da prova são mais exigentes do que as atividades realizadas em classe), de igualdade (outro professor que ministra a mesma disciplina é muito mais indulgente) ou de clareza (os critérios de correção e de avaliação não estavam claros) em relação a como se avaliam as aprendizagens dos alunos.
ESTUDANTES	Incidentes entre estudantes.	Situações conflitivas motivadas por dificuldades na inter-relação com os estudantes (mal-entendidos ou afrontamentos com alguns estudantes que pedem mudanças ou protestam por determinadas atuações do docente).

(10) TIPO DE RESPOSTA ANTE O INCIDENTE CRÍTICO E A PERCEPÇÃO COMPARTILHADA

Código	Definição	Quando se usa	Exemplo
NÃO CONSCIÊNCIA	Não tem consciência acerca do problema.	Quando não se observa algum tipo de mudança.	<i>“Não mudarei nada!”</i> (Aluno 1, semana 8)
EVITAÇÃO	Respostas que demonstram a tentativa de evitar o contato com o problema.	Quando se observam atitudes de evitação, como consideração do problema como transitório ou insolúvel, negação, distanciamento, ou desconexão do assunto, não se desejando qualquer mudança.	<i>“Talvez tenha sido um dia especial...”</i> (Professor B, semana 8)

Código	Definição	Quando se usa	Exemplo
REAÇÃO	Respostas de reação automatizada diante do problema.	Quando se observam atitudes agressivas, expressivas, conformistas, não se desejando nenhuma mudança.	<i>“Não concordo com a falta de entusiasmo, mas opinião não se discute.”</i> (Professor B, semana 8)
ESTRATÉGICA	Resposta que demonstra algum tipo de decisão estratégica em direção à mudança.	Quando se observa mudança em algum aspecto parcial da própria identidade.	<i>“Tenho a intenção de continuar com uma prática crítica e reflexiva. Gostaria de mudar minha relação com a leitura, lendo mais textos para enriquecer minha formação profissional. A leitura é, de fato, um ponto a ser melhorado.”</i> (Aluno 10, semana 8)
REFLEXIVA GLOBAL	Resposta reflexiva global. Sujeito avalia a situação e chega a mudanças profundas.	Quando se observa alguma mudança nas posições do sujeito ou quando ele assume uma nova posição.	(Dado não encontrado no material coletado.)

(11) NÍVEL DE MUDANÇA

Código	Definição	Quando se usa
NIVEL 1	Irrupção do incidente crítico.	Emergência e consciência do incidente crítico (o afetado o percebe como tal).
NIVEL 2	Reflexão sobre o impacto do incidente crítico.	Mudança no discurso (o afetado modifica explicitamente sua interpretação da realidade).
NIVEL 3	Novas práticas.	Mudança nas práticas habituais (o afetado dá mostras de modificar explicitamente suas formas usuais de atuação).
NIVEL 4	Aprendizagem.	Consciência da mudança nas representações e nas práticas (o afetado manifesta explicitamente haver adquirido novas competências durante suas atuações).
NIVEL 5	Permanência da aprendizagem.	Permanência ao longo do tempo da mudança nas representações e nas práticas (as competências adquiridas se mantêm ao longo do tempo).