



AUTARQUIA EDUCACIONAL DO VALE DO SÃO
FRANCISCO - AEVSF
FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS E
SOCIAIS DE PETROLINA – FACAPE
COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO – CPA



**RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL AEVSF/FACAPE
2018 - 2020**

DIREÇÃO

PROF. ANTONIO HENRIQUE HABIB CARVALHO
PRESIDENTE DA AEVSF (MANTENEDORA)

DIRETORIA DA FACAPE

JOSÉ ALBERTO GONÇALVES DE MOURA
DIRETORIA EXECUTIVA

IVONY DOURADO SANTOS
DIRETORIA ADMINISTRATIVO/FINANCEIRO

VÂNIA CRISTINA LASÁLVIA
DIRETORIA ACADÊMICA

COORDENAÇÕES DE CURSOS

FLORISVALTO CAVALCANTI DOS SANTOS
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

CYNARA LIRA DE CARVALHO SOUZA
CURSO DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

AGNALDO BATISTA DA SILVA
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

MICHELA D'ARC CAMPOS MOTA
CURSO DE COMÉRCIO EXTERIOR

CARLOS EDUARDO ROMEIRO PINHO
CURSO DE DIREITO

MARIA DO SOCORRO MACEDO COELHO
CURSO DE ECONOMIA

MARIA CELIMAR DA SILVA
CURSO DE GESTÃO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

ANDREA ALICE RODRIGUES SILVA
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

CARLOS GONÇALVES DE ANDRADE NETO
PÓS-GRADUAÇÃO

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO

PROF. Dr. JOSENILTON NUNES VIEIRA
PRESIDENTE DA CPA

PROF. Dr. RICARDO JOSÉ ROCHA AMORIM
(MEMBRO REPRESENTANTE DOS PROFESSORES)

PROFa. Ma. SIMONE MATOS LACERDA LEITE
(MEMBRO REPRESENTANTE DOS PROFESSORES)

PROF. Esp. ANDRÉ LUIZ QUEIROZ ANDRADE
(MEMBRO REPRESENTANTE DOS PROFESSORES)

ICARO TEXEIRA AMORIM
(MEMBRO REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS)

PROFa. Ma. ROSIANE ROCHA OLIVEIRA SANTOS
(TÉCNICA PEDAGÓGICA / PESQUISADORA – FACAPE)

MONIELLE GOMES DE BARROS SANTOS
(MEMBRO DISCENTE)

EMANUELLY GYOVANNA BARBOZA DE SOUZA
(MEMBRO DISCENTE)

PROF. Dr. MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO
(MEMBRO EXTERNO – UNIVASF)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEVSF – Autarquia Educacional do Vale do São Francisco
CA – Centro Acadêmico
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CDA – Conselho Deliberativo Autárquico
CEE/PE – Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE/CES – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Superior
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento da Pesquisa
DCE – Diretório Central de Estudantes
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuária
FACAPE – Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MEC - Ministério da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PROUPE – Programa Universidade para Todos de Pernambuco
SESu – Secretaria de Educação Superior
SINAIS – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Tecnologia

SUMÁRIO

1.0	INTRODUÇÃO.....	07
2.0	CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO.....	09
3.0	METODOLOGIA.....	13
4.0	DIMENSÕES AVALIADAS.....	14
4.1	Perfil docente nos cursos da FACAPE.....	14
4.1.1	A questão da intergeracionalidade docente.....	16
4.1.2	A questão do vínculo.....	17
4.1.3	A formação pedagógica dos professores.....	20
4.1.4	Aspectos da mediação pedagógica.....	22
4.2	Percepção dos estudantes sobre a AEVSF/FACAPE	26
4.2.1	Dimensão do PDI e PPI.....	27
4.2.2	Dimensão do ensino, pesquisa e extensão.....	28
4.2.3	Dimensão da comunicação com a sociedade.....	32
4.2.4	Dimensão da infraestrutura.....	32
5.0	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
	REFERÊNCIAS	35

1.0 INTRODUÇÃO

A importância da autoavaliação institucional consiste em criar possibilidades de produção de conhecimentos a respeito de si, enquanto instituição, problematizando suas próprias realizações em conformidade com as finalidades e objetivos institucionais. Portanto, avaliar a dinâmica de funcionamento de uma organização implica colocar em prática o desejo e a obrigação de identificar as causas dos problemas e dificuldades que se interpõe no itinerário de uma caminhada na qual se almeja consolidar: a) processos formativos de uma comunidade acadêmica com alta consistência teórica e prática; b) elevado nível de consciência dos desafios postos pela realidade socialmente construída na convivência humana; c) ampliar os vínculos com a comunidade externa no contexto de sua inserção social.

Uma autoavaliação implica ainda a capacidade de se submeter ao julgamento quanto à importância de suas produções nos aspectos científico, social e cultural, revelando à sociedade um modo de ser e de fazer que justifique sua existência enquanto instituição social. É, também, a oportunidade para que a instituição como um todo, reveja seus métodos, reavalie seus procedimentos e, crie as condições para o desenvolvimento profissional, no intuito de que tanto as pessoas, como a instituição possam desempenhar um papel de maior relevância no desenvolvimento da sociedade, colocando sempre em destaque os princípios fundamentais da convivência humana: a ética, a solidariedade e o respeito às diferenças.

Considerando sua importância para a produção de autoconhecimento, o que por si, representa uma significativa ação autoformativa, a autoavaliação se constitui um processo contínuo de busca de informações sobre as atividades desenvolvidas pelos diferentes segmentos da comunidade acadêmica que compõe a AEVSF/FACAPE. Nesse processo a IES tem a oportunidade de conhecer melhor suas potencialidades, as fragilidades, corrigir erros e construir uma identidade institucional como ente público fundamental ao desenvolvimento humano a partir do contexto local.

O processo permanente de avaliação interna da instituição tende a despertar o engajamento de sua comunidade acadêmica, o que fortalece o compromisso com uma formação qualificada, apta a enfrentar os desafios contemporâneos do mundo do trabalho. Além disso, desenvolve a capacidade de problematizar a realidade social, econômica, política e cultural para intervir positivamente na busca de soluções para os problemas que afetam o equilíbrio da vida em sociedade.

As ideias acima se constituem referência na definição da missão e da visão institucional de uma IES comprometida com a qualidade social da condição humana. Nesse sentido, avaliar implica um aspecto essencial no plano de desenvolvimento da instituição,

uma vez que esse processo fornece os indicadores para a condução e redirecionamentos no itinerário da gestão administrativa, acadêmica e pedagógica da IES, no intuito de alcançar níveis elevados de qualidade na consecução dos objetivos e metas estabelecidas no plano diretor expresso em seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

A AEVSE/FACAPE, por meio do processo de avaliação interna e externa, se integra ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e se mostra ao público acadêmico e à sociedade em geral, revelando de modo transparente os percursos e percalços do seu fazer e ser Instituição de Educação Superior no Vale do Submédio São Francisco, de onde contribui com a sua parcela na construção do Sistema de Educação Superior do Brasil. Nesse sentido, torna público o resultado integral de um ciclo avaliativo que compreende o período 2018-2020, encerrando assim um ciclo avaliativo de três anos.

A consolidação deste processo se fez com a contribuição dos vários segmentos da comunidade acadêmica, que em uma dinâmica autorreflexiva avalia a eficácia do fazer acadêmico em conformidade com a missão proposta por esta instituição. Vale destacar as contribuições de outros processos avaliativos realizados em períodos anteriores, oportunidade em que foram feitos vários levantamentos e análises sobre a situação desta IES, visando à formulação do PDI que foi vivenciado no período 2011-2015 assim como o mais recente que vigora neste período 2016 - 2020.

A partir das análises realizadas vem se estabelecendo como umas das metas nas versões do PDI anteriores e atual, implantar e consolidar o processo de avaliação interna AEVSE/FACAPE. Para tanto, instituiu-se a Comissão Própria de Avaliação, que embora com alternância de parte de seus membros conduziu o processo de avaliação de maneira contínua desde o mês de abril de 2011.

Os resultados apresentados neste relatório reúnem informações levantadas nas etapas de um ciclo de avaliação de três anos, conforme estabelece a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 065, editada em 2014. No ciclo avaliativo compreendido entre 2018 – 2020, as ações avaliativas foram concentradas na dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão, especialmente, no que diz respeito ao perfil dos professores, por meio do projeto “Memórias, representações e invenção cotidiana da docência na Educação Superior”. Os resultados desse processo avaliativo foram sistematizados em três artigos que compuseram um painel apresentado no XIX Encontro de Didática e Prática de Ensino realizado em Salvador em setembro de 2018. Em outra frente do projeto de avaliação, as atividades se concentraram na conhecer percepção dos estudantes a respeito da instituição FACAPE no tocante ao às dimensões do PDI e PPI, do ensino da pesquisa e da extensão, da comunicação com a sociedade e, também, a infraestrutura de apoio às demais atividades.

2.0 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO

A Autarquia Educacional do Vale do São Francisco – AEVSF foi criada pela lei municipal nº 25/76, de 19 de julho de 1976, com a atribuição precípua de implantar os cursos de Administração e o de Enfermagem médico-cirúrgica e obstétrica. À época, as possibilidades de fazer acontecer com o necessário rigor técnico-científico apontaram à necessidade de postergar a implantação do curso de Enfermagem, ao mesmo tempo em que indicaram um cenário promissor para o curso de Administração.

Tal análise definiu a criação da Faculdade de Administração de Petrolina cuja autorização para funcionamento se deu em primeira instância pela Resolução nº 01/77 de 13 de janeiro de 1977 do Conselho Estadual de Educação – CEE/PE, e a seguir, em nível federal, através do Decreto nº 82.475 de 23 de outubro de 1978, publicado no Diário Oficial da União de 24 de outubro de 1978.

No período de 1977 a 1981 o curso de Administração funcionou nas dependências do Campus da UPE, especificamente na então Faculdade de Formação de Professores de Petrolina – FFPP. A sede própria da Faculdade de Administração de Petrolina foi inaugurada em 1981, instituindo a sigla FACAPE.

O curso de Administração de Empresas foi reconhecido pela Portaria 247/84 de 31 de maio de 1984 do MEC. Em 1993 a FACAPE foi autorizada a criar o curso de Ciências Contábeis, por meio da Resolução CEE/PE 07/93, tendo o seu reconhecimento aprovado pelo Plenário do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco em 01 de outubro de 2001.

Na sequência, o contexto de crescimento do mercado regional na área de gestão de empreendimentos de médio e grande porte levou a AEVSF a encaminhar ao Poder Legislativo Municipal projeto de Lei transformando a Faculdade de Administração de Petrolina em Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina, o que foi promulgado pelo Poder Executivo Municipal, em 12 de dezembro de 2002, através de Lei Nº 1.201. Esse Ato possibilitou a expansão do campo de atuação e área de saber da FACAPE, além disso, proporcionou em um momento posterior, a implantação dos cursos de Ciência da Computação, Direito e Economia.

Assim, a FACAPE passou a oferecer mais seis outros cursos de bacharelado, além do curso de Administração de Empresas e de Ciências Contábeis, conforme segue: Secretariado Executivo, reconhecido através do Ato nº 2.840 de 4 de agosto de 2003, publicado no Diário Oficial do Estado, em 5 de agosto de 2003; Ciência da Computação, reconhecido através do Ato nº 3.275 de 23 de setembro de 2003, publicado no Diário Oficial do Estado, em 24 de setembro de 2003; Economia, reconhecido através do Ato nº 285 de 24 de janeiro de 2009,

aprovado pelo Plenário do Conselho Estadual de Educação em 18 de agosto de 2003, homologado pela Portaria SEDUC nº 5.490 de 11 de setembro de 2003 e publicada no Diário Oficial do Estado, em 18 de setembro de 2003; Turismo, reconhecido através do Ato nº 286 de 27 de julho de 2007, aprovado pelo Plenário do Conselho Estadual de Educação em 03 de novembro de 2003, homologado pela Portaria SEDUC nº 7.848 de 19 de novembro de 2003 e publicada no Diário Oficial do Estado, em 20 de novembro de 2003; Direito, reconhecido através do Ato nº 6.713 de 06 de novembro de 2007, aprovado pelo Plenário do Conselho Estadual de Educação em 17 de agosto de 2004, autorizado pela Portaria SEDUC nº 4.523 de 30 de agosto de 2004 e publicado no Diário Oficial do Estado, em 31 de agosto de 2004; e Comércio Exterior, reconhecido através do Ato nº 69 de 30 de junho de 2009, aprovado pelo Plenário do Conselho Estadual de Educação em 14 de setembro de 2004, autorizado pela Portaria SEDUC nº 5.041 de 27 de setembro de 2004 e publicado no Diário Oficial do Estado, em 28 de setembro de 2004.

Para atender a demanda de formação continuada dos Servidores Públicos da região, em 28 de julho de 2010, foi promulgada a lei 2.283, instituindo a Escola de Formação do Servidor Público de Petrolina – EFSEP. Tal escola, vinculada a AEVSF, tem as diretrizes de I - promover ações educativas, valorizando as experiências e saberes do servidor público em sua prática como cidadão; II - desenvolver uma visão ampla e integrada da Administração Pública junto aos participantes, favorecendo a reflexão e o debate sobre a ética pública, a democracia, a cidadania e a responsabilidade perante a sociedade; III - promover a prospecção e a difusão de novos conhecimentos sobre gestão pública por meio de pesquisas, estudos, estágios, convênios de cooperação, eventos, atividades de extensão, publicações, prestação de serviços e intercâmbio com instituições nacionais e internacionais; IV - proporcionar aos participantes o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à melhoria da qualidade da gestão das políticas públicas; V - difundir entre os participantes o macro conceito de cidadania e ainda despertar o senso crítico sobre as leis, planos, orçamentos, diretrizes que regem o cotidiano do agente público.

Nessa trajetória, a AEVSF/FACAPE e a AEVSF/EFSEP procuram se afirmar no propósito de contribuir com a formação de profissionais aptos a atuarem em instituições públicas e privadas, na gestão de pequenas e médias empresas e em organizações não governamentais, de modo a participar do processo de desenvolvimento regional sustentável.

AEVSF/FACAPE estabelece como sua missão e visão de futuro, prevista no Artigo 5º, do seu Regimento Interno, o seguinte propósito:

Exercer uma ação integrada das atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando à universalização da educação superior de qualidade, à promoção do desenvolvimento das ciências, artes e à formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, capazes de enfrentar desafios e atender às demandas da sociedade.

Em coerência com o descrito em seu instrumento regulador, a visão de futuro da AEVSF/FACAPE descrita no PDI, elaborado para o ser executado no período 2011/2015, e reeditada no PDI 2016 – 2020 atribuem prioridade a consolidação da gestão, ética e democrática, efetivada pelo respeito à liberdade e ao senso da autonomia crítica e responsável, implicados numa prática acadêmica que busca a formação de profissionais competentes e cidadãos comprometidos com a transformação das disparidades sociais e da degradação ambiental da região.

3.0 METODOLOGIA

A pesquisa realizada pelos membros da CPA nesse ciclo (2018–2020) consistiu em levantar dados/informações e analisar a identidade institucional da AEVSF/FACAPE e suas relações com as práticas docentes e discentes, assumiu uma abordagem dialética fundada no materialismo histórico e em bricolagem com a visão fenomenológica da realidade. Tal atitude interpreta a realidade na sua relação implicada, fazendo parte da mesma e tendo os participantes como atores sociais produtores de conhecimento em sua dinâmica existencial enquanto funcionários técnicos, docentes e discentes.

Quanto aos objetivos da pesquisa pela CPA, estes a classificam como uma pesquisa analítica e descritiva por buscar apreender a sua realidade institucional, ao mesmo tempo em que procura analisar as questões que estão implicadas nas práticas dos professores e estudantes enquanto membros de uma comunidade acadêmica.

Tendo uma dimensão quantitativa e qualitativa nas informações produzidas, a investigação assumiu uma perspectiva multirreferencial (MACEDO, 2002) e privilegiou dois dispositivos de produção de informações: um questionário *online* construído na plataforma Google Docs aplicado aos professores da instituição e os grupos reflexivos com os professores, e também a aplicação de um formulário juntos aos estudantes por meio do sistema de informação desenvolvido pelo setor de tecnologia da informação da AEVSF/FACAPE.

Na pesquisa com os professores o questionário *online* foi composto por 58 questões, tendo perguntas diretas sobre o perfil docente (tempo de trabalho, titulação, se tem ou não licenciatura, faixa etária, tempo de docência, vínculo funcional, carga horária, etc.) e outras questões do tipo escala de likert, onde se buscou apreender fatores que influenciaram a escolha profissional, impacto de tipos de formação na vida profissional e necessidade de desenvolvimento profissional. Dos 118 professores vinculados a instituição, 48 responderam (sendo que seis responderam em branco).

Quanto ao grupo reflexivo, foram realizados cinco encontros envolvendo professores, técnicos e gestores da instituição. Tais grupos tiveram uma duração média de duas horas e havia uma presença de três a oito participantes em cada encontro. A dinâmica desses grupos consistia em apresentar os resultados oriundos do questionário e problematizar, discutir e analisar suas causas, consequências e desdobramentos em termos da identidade institucional e das práticas docentes. Alguns dos participantes estiveram presentes em mais de um encontro.

Outro elemento norteador para a coleta de dados foi a observação participante, uma vez que, ao mesmo tempo em que permite a coleta de dados de situações, envolve a percepção

sensorial do observador, distinguindo-se, enquanto prática científica, da observação da rotina diária. Pode-se afirmar que o planejamento e execução de trabalhos de campo onde o investigador interage com os sujeitos de sua pesquisa não pode desconsiderar a observação como uma das técnicas de coleta de informações, dados e evidências.

A observação participante se constitui num levantamento de informações exatamente no espaço onde ocorrem os acontecimentos a serem investigados na pesquisa, produzindo assim, um bom acervo de dados que compõem relevantes informações ou instruções para questionamentos estudados. Yin (2005) descreve que a observação participante permite ao observador assumir uma postura de proximidade dos sujeitos que observa, de modo que possa participar ativamente dos fenômenos estudados.

Como instrumento de coleta de dados elegeu-se o diário de campo que, nesse caso, proporcionou uma análise e interpretação dos dados observados para desvendar as redes de significados dos fatos vivenciados no cotidiano do setor pedagógico em interação com os docentes da autarquia. A discussão apresentada a seguir, portanto, revela os dados coletados em campo e as tessituras analíticas acerca desses dados, buscando provocar reflexões, leituras e suscitar novos saberes no campo da pedagogia no ensino superior autárquico tendo como categoria fundante as identidades docentes.

Na investigação com os discentes a coleta de informações se limitou à aplicação do formulário no sistema de informações, no qual o estudante acessa as suas informações como notas, matrícula etc. que também é utilizado para aplicar formulário para levantamento de informações e opiniões. Trata-se de uma ferramenta utilizada nos processos de avaliação desenvolvidos pela CPA.

4.0 DIMENSÕES AVALIADAS

4.1 O perfil docente

O último ciclo avaliativo revelou um quantitativo de professores atuantes na AEVSE/FACAPE menor que nos ciclos anteriores. Atualmente quadro docente da FACAPE é constituído por 118 (cento e dezoito) professores distribuído nos oito cursos (Administração, Ciências Contábeis, Ciências da Computação, Serviço Social, Direito, Gestão da Tecnologia da Informação, Economia e Comércio Exterior) oferecidos pela instituição.

Estes tem a formação em nível de graduação razoavelmente heterogênea, apresentando uma maior concentração de docentes com titulação acadêmica nas áreas de Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Direito. As outras se distribuem em menor número nas áreas das Ciências Exatas e Humanas, destacando-se as formações em

Engenharia, Ciências da Computação, Matemática, Letras, História, Pedagogia, Psicologia e Filosofia.

Nestes é possível perceber que os cursos com mais tradição na FACAPE são os que conseguem concentrar um maior percentual de professores titulados na área de formação dos cursos, por exemplo, Administração com 39%, Ciências Contábeis com 29%; Direito com 65%, e Economia com 32%. Estes cursos, além de contar com um quantitativo significativo de profissionais da área, conta ainda, na composição do seu quadro docente, com profissionais das áreas correlatas às ciências sociais aplicadas, o que implica um percentual acima de 75% em cada um destes cursos.

Inferindo algumas conclusões sobre as áreas de formação do quadro docente dos cursos da AEVSF/FACAPE, a CPA considera que há duas situações inversas entre os blocos dos cursos oferecidos nesta instituição. No primeiro caso, os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito e Economia, por concentrar um percentual elevado de professores com formação específica do curso e nas áreas de exatas tem possibilidade de melhor definir a identidade do curso, o que favorece aos estudantes compreenderem com mais clareza a dinâmica de atuação no mercado de trabalho. Paradoxalmente, esta situação pode tornar a formação nestes cursos extremamente técnica, representando um prejuízo em relação à formação ampla, plural, pedagógica e humanista de seus egressos, uma vez que conta com um percentual muito reduzido de profissionais do campo da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia, Comunicação e da Educação, áreas que se fazem cada vez mais necessárias na composição dos currículos acadêmicos e nos novos paradigmas de produção do conhecimento científico.

Em relação à titulação acadêmica do corpo docente o referencial de qualidade estabelecido pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES prever que um mínimo de 50% dos docentes que ministram aula nos cursos tenha titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*, destes, pelo menos 20% seja doutores. Já a Meta nº 13 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Nº 13.005/2014, propõe “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores”.

Em relação ao item acima mencionado a CPA apurou, que na AEVSF/FACAPE evoluiu significativamente nos últimos dez anos, em relação à média da titulação dos docentes nos oito cursos oferecidos na instituição. No início da década correspondente ao período 2010 – 2020, os indicadores da titulação revelaram que a instituição contava em seus quadros com os seguintes indicadores: 22% de professores graduados; 52% especialistas; 24% mestres;

02% de doutores. A situação é mostra que 100% dos professores são pós-graduados, sendo 57,48% especialistas, 43,37% mestres, 18,15% doutores. Esses indicadores demonstram que a AEVSF/FACAPE está muito próxima da meta estabelecida no Plano Nacional de Educação previsto para a década 2014 – 2024.

O projeto de pesquisa sobre o perfil dos professores da AEVSF/FACAPE, que integrou o plano de avaliação de CPA no ciclo avaliativo 2018 – 2020, não limitou sua análise somente em dados quantitativos, nesse sentido, partiu dos resultados objetivos alcançados por meio da aplicação dos questionários, utilizou-os como provocadores no grupo reflexivo, a análise assumiu o cruzamento a partir das informações produzidas por esses dois dispositivos e foram organizadas em dois grandes temas: a intergeracionalidade dos docentes, os vínculos institucionais, as dinâmicas formativas e as mediações pedagógicas que implicam diretamente no desenvolvimento profissional docente.

4.1.1 A questão da intergeracionalidade docente

A Intergeracionalidade docente na AEVSF/FACAPE foi tratada nesta pesquisa considerando como principais elementos a faixa etária, o tempo de atuação docente, a formação pedagógica e a trajetória profissional acadêmica pelas dimensões da educação superior ensino, pesquisa e extensão.

A AEVSF/FACAPE, historicamente, ao longo de seus 44 de anos, priorizou a formação de bacharéis em Ciências Aplicadas, a exemplo de Administradores e Contadores, que demandam de ampla formação profissional, principalmente, de caráter técnico, e, por consequência disto, de um corpo docente que possua propriedade e domínio sobre os conhecimentos, as habilidades e as competências necessárias para formar tais profissionais. Provavelmente, esta seja uma das variáveis que justifiquem a constituição de um corpo docente hegemonicamente composto por bacharéis, sendo pouca a quantidade de Professores graduados em licenciaturas e, por vezes, nenhum na Pedagogia. Entretanto, percebe-se que, a cada ano aumenta o número de docentes que buscam e ingressam em programas de pós graduação *latu e stricto sensu* em Educação, num consciente movimento de transição identitária (BALEN, 1999; BERNADETE, 1998; CIAMPA, 1998, CODO e LANE, 1995; HALL, 2000; MUSZKAT, 1996; SILVA, 2000; STRAUSS, 1990; TOURRAINE, 1998).

A instituição, pelo menos em seu nascedouro, é voltada para a formação de profissionais técnicos e talvez por isso haja uma preponderância de docentes que não tem licenciatura – apenas um quarto dos respondentes indicou ter formação em licenciatura. Contudo, nos grupos reflexivos foi frisado algumas vezes que essa realidade estaria mudando,

numa possível transição identitária (BALEN, 1999; BERNADETE, 1998; CIAMPA, 1998, CODO e LANE, 1995; HALL, 2000; MUSZKAT, 1996; SILVA, 2000; STRAUSS, 1990; TOURRAINE, 1998), havendo uma indicação de aumento progressivo de professores com licenciatura, mesmo estando em cursos mais técnicos.

Em relação à faixa etária há um relativo equilíbrio entre os respondentes, sendo 55% acima de 41 anos. Quanto ao tempo, 46% tem mais de 11 anos de instituição, 54% com até 10 anos de casa e 12% está no primeiro ano. Entende-se, a partir das discussões nos grupos, que a instituição tem um relativo equilíbrio geracional. Contudo, esse equilíbrio não é pacífico, pois implica também em conflitos intergeracionais no que diz respeito a visão que se têm da instituição. Sem a precisão dos dados, mas partindo dos depoimentos daqueles que se fizeram presentes nos grupos reflexivos, parte dos professores mais velhos não teria uma visão acadêmica da instituição, isto significa que faltariam um entendimento que a prática docente do ensino superior envolve, além do ensino, a pesquisa e a extensão.

Tanto em relação aos resultados oriundos do questionário quanto nos grupos reflexivos, ficou evidenciado que a instituição vive um momento de renovação geracional, tendo características diferentes, onde a geração mais velha teria menos envolvimento na vida acadêmica, enquanto a geração mais nova estaria envolvida. Contudo, como foi discutindo em um dos grupos reflexivos, há também uma parte dos docentes com mais tempo “na casa” que está engajada, sobretudo na gestão.

Um outro aspecto que pode estar relacionado a suposta transição geracional é a formação. Cerca de 55% dos respondentes têm mestrado e ou doutorado (na verdade apenas um professor respondente registrou ter doutorado). Além disso, nos grupos reflexivos foi pontuado que há um crescente aumento de professores se inserindo em mestrados e doutorados, o que contrastava sobremaneira em relação às gerações de professores que passaram pela instituição. Essa realidade sugere mudanças no modo de ser professor dessa instituição, não necessariamente nas distintas gerações atualmente convivendo, mas no modo de ser professor de outrora para uma nova identidade, além de produzindo novos saberes na interação entre o individual e o coletivo (GOHIER, C.; ANADON, M.; BOUCHARD, Y.; CHARBONNEAU, B.; CHEVRIER, J., 1999; 2002).

4.1.2 A questão do vínculo

Quanto a forma de enquadramento em termos de carga horária, 51% dos respondentes têm 20h semanas e 49% têm 40h. A maioria, 63%, dá aulas entre 3 a 4 turmas. Contudo, 32% dá aula em 5 a 6 turmas. Além disso, como a maioria tem outros vínculos (apenas 13% dos

respondentes tem vínculo exclusivo – possivelmente porque estes fazem parte da atual gestão), os docentes terminam assumindo turmas em outras instituições, sem falar das demandas quando trabalham em instituições na condição de técnico (51% exercem outras atividades além da docência)

Quanto a distribuição da carga horária, 70% se dedicam ao ensino entre 12 a 24 horas por semana. Em relação a atividade de pesquisa e de extensão há uma redução. Sendo que na pesquisa, por exemplo, 9% se dedica entre seis a 16h de pesquisa por semana.

É possível inferir o quanto a política institucional induz um tipo de vínculo e também como isso repercute na identidade docente e em suas práticas (SANTOS; FREITAS, 2017). Membros da instituição parecem estar cientes dessas relações e já existem discussões, por exemplo, na elaboração de um Plano Institucional de Trabalho (PIT) de modo a estabelecer outras formas de vínculo. Contudo, a ênfase na atividade de sala de aula, computada na quantidade de turmas, pode estar influenciando a qualidade das relações, que na visão de um dos participantes do grupo reflexivo, seria muito individualizada não permitindo uma vivência acadêmica. “Quando se chega em alguma sala de reunião ou dos professores ela está vazia... o professor chega, estaciona seu carro e depois vai embora” (professor A - participante do grupo reflexivo).

Apesar da maneira mais enquadrada dos docentes estarem vinculados, institucionalmente em aulas dadas, os mesmos se veem identificados com a profissão e acreditam que exercem relevante papel social, além de se envolverem com uma série de outras ações (87% disseram se identificar com a docência e perceber seu compromisso social). O que parece causar desconforto é que os docentes não identificam um retorno em termos de incentivos e reconhecimentos por parte da instituição. De acordo com um outro participante do grupo reflexivo, “o professor é, sim, envolvido no que diz respeito a sua atividade em classe, mas se você der qualquer outra atividade fora da sala aula tem que ver como vai remunerar” (professor B - participante do grupo reflexivo).

Como foi sintetizado em dos grupos reflexivos, a maioria gosta do que faz, mas o vínculo financeiro principal está em outras instituições, como é o caso de auditores fiscais, procuradores, profissionais liberais, etc. Assim, o aspecto financeiro termina por preponderar. Por outro lado, o grupo também percebe que o fato dos professores terem outros vínculos é algo bom para a instituição e para a prática dos docentes porque enriquece a aula em termos de outras experiências.

Mesmo, portanto, havendo uma inclinação em considerar o quanto as políticas institucionais interferem na identidade docente e, conseqüentemente, nas práticas, é válido

considerar que as experiências e saberes desdobrados no cotidiano da instituição, também vai interferido na identidade institucional.

Partindo dessa advertência para assumir uma visão dialética dos processos, uma pergunta disparadora no grupo reflexivo teve a ver com a relação das políticas institucionais e as práticas docentes. Sobre isso, um dos participantes sinaliza:

A medida que as pessoas vão compartilhando certos vícios, por exemplo, a prática de que as reuniões tem que ser extremamente objetivas, de que uma reunião não pode passar de uma hora... termina por comprometer porque qualquer reflexão mais aprofundada é visto, no sentido pejorativo, como “filosofia” ou coisa de “pedagogo” (professor A - participante do grupo reflexivo).

Uma outra participante complementa: “Tudo já vem pronto, a pauta é mais para apresentar do que provocar reflexões.... então tudo vem fechado...” (professor C - participante do grupo reflexivo).

Além dos vínculos que são marcados pela forma como os professores são contratados, a questão política do município, lembrando que a instituição em tela é uma autarquia municipal, já teve forte influência na prática dos docentes, mas parece ser ainda algo a ser considerado. É o que parece sugerir uma das participantes ao dizer que há uma espécie de tradição em misturar as questões institucionais com as políticas municipais, embora tenha havido mais institucionalização de alguns processos como a seleção para qualquer tipo de contrato ou na participação pontual em disciplinas das especializações.

No que se refere a prática docente do ponto de vista dos processos formativos e da relação professor e aluno, a questão do vínculo parece também impactar à medida que alguns professores parece macular a imagem da instituição dizendo para os seus alunos que o curso “x” não vai bem. Além disso, para uma das participantes do grupo reflexivo, alguns professores veem a docência como algo muito fácil, indicando não valorizar sua formação como docente. Do ponto de vista da prática na sala de aula, esses professores teriam uma perspectiva mais bancária, de transmissão de conteúdos.

Tudo isso pode aparentar uma contradição, sobretudo quando se confronta com os resultados obtidos do questionário, mas é importante também levar em consideração quem respondeu os questionários e também conhecer os sentidos atribuídos as questões postas. Ademais, a realidade não é linear e nem homogênea, então as contradições fazem parte e por isso é possível entender que respostas se conflitam. Além disso, a identidade institucional não paira sobre as práticas docentes determinando-as. Mas ao contrário, as práticas docentes é que vão constituindo as identidades da instituição. São as tensões e campo de forças, portanto, que

interessam na análise da dinâmica dos processos identitários porque estão se atualizando nas práticas e nas múltiplas tensões daí oriundas.

4.1.3 A formação pedagógica dos professores

Considerando que a instituição realiza uma jornada pedagógica a cada início de semestre, nas quais se discutem questões relacionadas ao planejamento do ensino, à avaliação, ao currículo dos cursos, assim como outros aspectos da identidade profissional docente, a pesquisa procurou saber junto aos professores, o índice de participação destes em eventos dessa natureza. Com as respostas ao questionário o estudo revela que 66,7% tiveram algum tipo de participação nos últimos 18 (dezoito) meses em eventos formativos visando o desenvolvimento profissional. 33,3% responderam que não haviam participado desse tipo de evento no período mencionado.

Procurou-se ainda conhecer o impacto desse tipo de evento no desenvolvimento profissional dos professores. Em resposta a essa pergunta, 13,6% demonstraram que as formações das quais participaram não tiveram nenhum impacto no seu desenvolvimento profissional; 27,6% identificaram que as formações das quais participaram tiveram um pequeno impacto; para 48,3% houve um impacto moderado, apenas para 10,3% as formações vivenciadas tiveram um grande impacto no desenvolvimento profissional destes.

Diante das alternativas assinaladas por esse grupo de professores, percebe-se que um dos desafios da instituição pesquisada é rever tanto o conteúdo quanto a metodologia dos eventos destinados a promover a formação continuada. Para que assim produza impactos significativos no desenvolvimento profissional dos professores. Isso passa pela produção de diagnósticos sobre as reais necessidades formativas dos professores, assim como promover momentos de formação com mais frequência que possam se desenvolver naturalmente no cotidiano inventivo dos professores.

Quanto à participação dos professores em encontros, seminários sobre educação com apresentação e debates sobre os resultados de pesquisas, 68,3% responderam sim; 31,7% não. Observa-se que o quantitativo de professores que afirma participar, não teve uma variação significativa, o mesmo se verifica em relação aos que não participaram.

Em relação a impacto desses momentos verificou-se que para 27,6% esses momentos representaram um grande impacto; para 48,3% o impacto foi considerado moderado; para 20,7% o impacto foi definido como pequeno; para 3,4% não houve nenhum impacto.

Essas respostas fornecem indicativos de que é importante a instituição investir na promoção de seminários nos quais possibilitem o desenvolvimento de discussão sobre

pesquisas. Isso tanto do ponto de vista da discussão sobre a realização de pesquisa pelos professores, como abrir diálogo com pesquisadores de outras universidades sobre as questões pedagógicas, nesse sentido, cabe também o estímulo à pesquisa nessa área, assim como, o estímulo de seus professores a manter intercâmbio com outras universidades para tratar desse assunto.

Ao perguntar aos professores se estes participaram de cursos nos últimos 18 (dezoito) meses de programas ou cursos de qualificação profissional que oferecem certificados e diplomas, 46,3% responderam sim, destes, 70% consideram que o momento de formação vivenciado produziu um grande impacto em seu desenvolvimento profissional como docente. Para 15% produziu um impacto moderado; para 10% produziu um pequeno impacto, e para 5% não produziu nenhum impacto.

Isso fornece elementos que faz pensar que desenvolver cursos de maior duração, com certa densidade teórica e prática produzirá um efeito mais significativo nas políticas de formação contínua dos professores, outro aspecto a considerar é o estímulo para que os professores se envolvam nesse tipo de formação, desenvolvendo linhas de pesquisa e estudos no qual se possa debater a questão da formação pedagógica dos professores.

Quando questionados sobre a participação em visitas de observação a outras IES 45,2% dos professores afirmam já terem participado de visitas a outras instituições. Sobre o impacto dessas visitas; 33,3% consideram que estas produziram um grande impacto em seu desenvolvimento profissional; 42,8% consideram que produziram um impacto moderado; para 9,5% produziram um pequeno impacto; para 14,3% não produziram nenhum impacto.

Esse resultado sugere afirmar que a instituição deve investir na formação de rede de parceria com instituições regionais, nacional e internacional no sentido se fortalecer intercâmbios e promover a visita de seus professores a outras instituições, assim como receber professores de outras instituições que possam compartilhar suas experiências, no campo educacional, seja através de visitas, sejam através de cursos, organização de seminários, encontros, simpósios para troca de experiências inovadoras no ensino nas áreas de atuação desta instituição.

Quanto à participação em uma rede de professores (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores, nos últimos 18 (dezoito) meses, apenas 31,7% dos que responderam o questionário afirmaram ter participado, 68,3% não participaram, é possível concluir que aproximadamente um terço dos professores respondentes tem procurado interagir no sentido de articulação em uma rede de parcerias. Para 38,5% essas atividades tiveram um grande impacto no desenvolvimento profissional,

para 30,7% foi um impacto moderado, 23% representou um pequeno impacto. Isso significa que o estímulo à formação de redes de pesquisadores pode ser um investimento interessante.

Quanto ao desenvolvimento de pesquisas individual ou em grupo nos últimos 18 meses, sobre seu interesse profissional, 66,7% responderam sim, enquanto 33,3%, responderam não. Para 42,8% participar do desenvolvimento de uma pesquisa produziu um grande impacto, para 46,4% produziu um impacto moderado, 7,14% produziu um pequeno impacto.

Quanto a orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela IES. Apenas 19,5% tiveram esse tipo de experiência nos últimos dois anos. Entre estes, 62,5% consideram que essa experiência teve um grande impacto, 37,5 a experiência de ser orientado por um colega teve um impacto moderado. Observa-se que há uma prática individualizada de pesquisa. Isso pode estar relacionada a ausência de grupo formais e informais de pesquisa na instituição.

4.1.4 Aspectos da mediação pedagógica

A mediação pedagógica ora apresentada nada mais é que a atuação do pedagogo institucional que atua na assessoria pedagógica. No caso da instituição em questão, a autarquia conta com a atuação de duas pedagogas no setor. Essas atuam diariamente na autarquia, entre outras ações, acompanhando as atividades acadêmicas no que tange ao atendimento docente e discente, bem como na construção e revisão dos projetos institucionais e em parceria com a diretoria acadêmica.

No período observado, a atuação conjunta do setor pedagógico e diretoria acadêmica operou em diversas instâncias, dentre elas reelaboração dos PPC's, realização das semanas pedagógicas e as mediações pedagógicas entre docentes e discentes dos cursos ofertados, sendo todos eles em nível de bacharelado em ciências aplicadas e sociais. Nesse período as semanas pedagógicas realizadas aconteceram (ao longo de quatro semestres) no sentido de discutir as seguintes temáticas:

- O fazer pedagógico do Ensino Superior numa perspectiva política, cidadã e transformadora;
- O ser professor universitário e a avaliação do estudante;
- As demandas contemporâneas da Educação Superior e as interfaces do fazer pedagógico;
- Novos Cenários da Educação Superior e a Docência Universitária.

A partir dessa última temática a instituição se propôs a realizar uma oficina com os docentes, elencando “A identidade docente e prática Pedagógica” como tema norteador. Na realização da oficina os docentes puderam expor uma visão geral, em uma palavra, sobre a principal característica das identidades docentes. Nesses termos, as seguintes características elencadas pelas professoras e professores presentes foram: Mediador, Formador, Profissional, Político, Ator, Facilitador, Maestro, Colaborador, Persistência, Insistente, Projeto, Amor, Dedicção, Respeito, Compromisso, Alegria, Educadora, Construtora do Conhecimento, Mediadora, Incentivadora, Entusiasta, Disciplinado, Zelo, Motivadora, Comprometida, Organizada, Estudo/Aprendizado, Despertar, Dedicção, Provocar, Realização, Responsabilidade e Sensibilidade, Aprendizagem. De acordo com a metodologia utilizada na presente pesquisa, foi realizada a técnica da observação participante; a escrita das palavras ora apresentadas deu-se no diário de campo utilizado como instrumento de coleta de dados.

Durante essa oficina as professoras e professores presentes, que destacaram tais palavras também expuseram brevemente suas memórias sobre como chegaram à carreira docente, quais percursos trilharam e as influências externas que sofreram na família/sociedade para a escolha da atuação. Na observação em campo revelou-se que a instituição ainda possui um grande trabalho pela frente para conquistar seus docentes a participarem das atividades promovidas pela assessoria pedagógica, tendo em vista que, em geral, o número de participantes nas semanas pedagógicas não ultrapassa 30% dos 118 professores do corpo docente da autarquia.

Foi a partir da oficina realizada na referida semana pedagógica que surgiu a parceria interinstitucional para a realização do projeto “MEMÓRIA, REPRESENTAÇÕES E INVENÇÃO COTIDIANA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, que tem realizado reuniões com um grupo reflexivo e se encontra semanalmente na autarquia para estudar, discutir, refletir e propor novas abordagens no escopo do projeto, bem como das formas como os dados obtidos serão apresentados aos docentes da instituição.

A obtenção desses dados, posteriores à semana pedagógica tem sido realizada via questionário elaborado pelo grupo reflexivo. Tal instrumento possui 58 questões, que perguntam diretamente sobre o perfil docente entre outras questões do tipo escala de *likert*, visando elucidar os principais fatores que influenciaram a escolha profissional, impacto de tipos de formação na vida profissional e necessidade de desenvolvimento profissional. Os dados ora apresentados, no entanto, discorrem sobre alguns recortes do todo da pesquisa.

Do total de docentes que compõem a instituição e, que receberam o questionário para responder, apenas 30% devolveu o questionário com as respostas, 5% devolveu o questionário sem respostas e 65% ainda não respondeu. Tal número confirma a quantidade de participantes

das semanas pedagógicas e reafirma a necessidade de um trabalho interventivo do setor em conjunto com a diretoria acadêmica. Esta última tem de fato compreendido tal necessidade, corroborando com o que afirmam Sanches & Soares (2014, p. 78) quando assinalam que:

Muitos dos dirigentes das instituições superiores já compreendem a necessidade de incentivar a capacitação dos seus profissionais, tanto no sentido da aquisição de novas habilidades como o aperfeiçoamento didático do seu corpo docente. Isso ocorre devido à necessidade constante de inovar e ampliar os conhecimentos didático-pedagógicos.

A partir das observações e estudo do caso da autarquia, é possível compreender facilmente que a afirmação das autoras se coaduna com a prática da diretora acadêmica da instituição que, apesar de ter uma formação em curso de Engenharia, tem atuado positivamente nesse incentivo à capacitação e ampliação dos conhecimentos didático-pedagógicos do corpo docente. Tanto é que a propositura da oficina que deu espaço a todo o projeto emergiu das indagações da própria diretoria e, segundo Demo (2007) isso se deve ao fato de que ao passar por um programa de pós-graduação *stricto sensu*, boa parte dos professores tende a exercer outra prática e a possuir um olhar outro e “não dão mais a ‘mesma aula’, de estilo tão instrucionista e reprodutivo” (DEMO, 2007, p. 3). Esse é elemento fácil de ser comprovado, tendo em vista que recentemente a atual diretora acadêmica concluiu o curso de doutorado educação e ciências.

É importante salientar, no entanto que esse não é o caso de todos os professores formados a nível *stricto sensu*, não só em nível da instituição, mas em nível geral. No caso da instituição em questão, foi possível perceber em um dos relatórios da pedagoga a afirmação de um aluno que, insatisfeito com a prática de um dos docentes, afirmou que “possuir doutorado não é sinônimo de dar aula de qualidade”. Nesse caso, o trabalho da mediação da assessoria pedagógica precisa ser no sentido de orientar os docentes a utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação como base para a melhoria da qualidade do seu ensino, ao considerar que:

Não podemos forçar tais dados porque, além de se referirem a um único ponto no tempo, não podem garantir que pós-graduação seja remédio infalível. Pode-se fazer pós-graduação instrucionista facilmente. Títulos não garantem a competência. O que garante é a aprendizagem adequada. Pode-se aprender também de semanas pedagógicas, dependendo, sobretudo, do professor que a faz. Afinal, há alunos que aprendem bem apesar do professor! (DEMO, 2007, p. 4).

Daí que corroboramos com Demo ao afirmar que o professor do Brasil precisa estudar, pois por todos os contextos aqui apresentados, vemos que inúmeros são os desafios para se chegar a uma prática crítica, reflexiva, contextualizada e emancipatória, respaldada na perspectiva de Demo que propõe como sendo uma prática de estudos sistemática elaborando uma densa crítica sobre a conjuntura educacional. Por certo, corroboramos ainda com Severino (2003, p. 73) quando afirma que as identidades docentes passam pela significação de “uma prática social de intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida e da sociedade” e com Zeichner (2003, p. 47) que afirma a construção das identidades docentes a partir de um esforço reflexivo que “tanto deve estimular o desenvolvimento genuíno do educador quanto apoiar a realização de mais equidade e justiça social na educação e na sociedade”.

É nesse processo constitutivo das identidades docentes que atua com seu discente não só numa perspectiva localista de sala de aula, mas que contribui para a transformação social, que se pensa a mediação pedagógica desenvolvida na autarquia, no entanto, esse trabalho requer esforço da assessoria pedagógica em promover momentos reflexivos sobre as identidades docentes e um acompanhamento contínuo e consistente. Nesse ponto, a pesquisa buscou avaliar a compreensão dos professores sobre o ingresso e a permanência na carreira docente analisando o quanto algumas categorias elencadas foram decisivas para a escolha da carreira a saber: Vocação. Status social da profissão. Compromisso Social. Falta de outra opção profissional. Possibilidade de uma remuneração extra. Influência de outra/as pessoa/as. Por representar um emprego estável.

Dentre as opções apresentadas nessa questão, as categorias que mais receberam grau de importância na opção pela carreira docente foram a Vocação e o Compromisso Social. As categorias eleitas como tendo importância média, segundo as respostas obtidas, foram Status social da profissão e a Representação de estabilidade. Já a falta de outra opção profissional, a possibilidade de uma remuneração extra e a influência de outra/as pessoa/as foram as categorias eleitas como de pouca ou nenhuma importância para a escolha da carreira docente. Esse pode ser um indicativo tácito de confirmação de que as palavras elencadas pelos docentes na oficina semana pedagógica revelam, de fato, suas percepções sobre suas identidades docentes e como essa se revela no seu cotidiano acadêmico, como condutor da prática, e não da escolha do ser docente, na categoria Compromisso Social estariam associadas as palavras Político, Responsabilidade e Sensibilidade, Aprendizagem, Educadora, Compromisso, Provocar, Despertar.

É sob esse viés que se pensa a construção das identidades docentes como um processo e não um produto. No caso dos docentes da autarquia em questão, as identidades estão

preponderantemente associadas à vocação e ao compromisso social que cada docente identifica em seu perfil para o exercício da carreira. Destarte há que se perceber o papel importante que possui a assessoria pedagógica da instituição de modo que venha a agir para provocar o reconhecimento dessas identidades, bem como da sua constante (re)construção.

Por que, então, a intervenção da pedagogia como mediadora da construção dessas identidades? Porque a compreensão do que é vocação ou compromisso social é de suma importância para que os docentes possam atuar em face de uma sociedade que passa por transformações e é nessa onde se inserem docentes e discentes. Ao compreender o seu trabalho como vocação, o docente pode afastar-se da prática que deve ser norteadora principal do seu trabalho, que é o compromisso social, nesse caso os recursos, a metodologia, a tendência pedagógica abordada ou, até mesmo sua relação com o discente pode estar embebidos de uma visão respaldada por algo que naturalmente não existe segundo Bourdieu (1999, p. 2007). Para tanto, a intervenção da assessoria pedagógica deve agir no sentido de mediar tais compreensões, visando contribuir com a construção de uma reflexão teórico-prática sobre o saber e o fazer docente.

Para ele, a vocação não está presente na genética, mas é fruto da cultura, em sua condição de estrutura estruturante das relações sociais, segundo o qual “a vocação efetiva inclui, enquanto disposição adquirida dentro de certas circunstâncias sociais, a referência às suas condições (sociais) de realização de modo que tende a ajustar-se às potencialidades objetivas” (BOURDIEU, 1999, p. 89).

Se, portanto, os docentes (re)constróem e refletem sobre suas identidades baseados na concepção de que atuam com um compromisso social, que é o viés abordado pela pedagogia histórico-crítica, podem atuar de maneira muito mais politizada, conscientizadora e, principalmente, transformadora. Não que o docente que percebe a vocação como orientadora principal de sua carreira seja incapaz disso, mas a relevância com que vai perceber o seu compromisso social como orientador da prática é que irá conduzir à compreensão de um trabalho que, mesmo sabendo não ser possível apenas pela prática docente resolver os problemas sociais e, “pode ser que eles não consigam alterar certos aspectos da situação presente, mas pelo menos terão consciência do que está acontecendo” (ZEICHNER, 2003, p. 47), possam desenvolver um trabalho que potencialize a desconstrução de estruturas estruturantes socialmente injustas e desiguais.

4.2 A percepção de estudantes sobre a AEVSF/FACAPE

Durante o ano de 2019 as atenções da CPA se concentraram em avaliar a percepção dos estudantes em relação à instituição no tocando às dimensões de avaliação sugeridas pelo SINAES, no

sentido de avaliar aspectos em relação à percepção em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), às práticas pedagógicas, à estrutura curricular, às prática institucionais, da FACAPE com relação estímulo a melhoria do ensino, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino. As políticas e práticas institucionais de pesquisa da FACAPE em relação a contribuir com a formação de pesquisadores (inclusive iniciação científica). A articulação das atividades de ensino e pesquisa na formação acadêmica dos estudantes da FACAPE. A articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa, contemplando as necessidades e demandas do seu entorno social. Aos impactos da participação dos estudantes da FACAPE nas ações de extensão e intervenção social em suas formações. A comunicação interna e externa da FACAPE atende as necessidades de informação de seus usuários. A infraestrutura das salas de aula e os espaços de convivência da FACAPE atendem às necessidades dos estudantes. A biblioteca da FACAPE atende às necessidades dos estudantes, no que diz respeito à infraestrutura. A biblioteca da FACAPE atende às necessidades dos estudantes, no que diz respeito ao acervo bibliográfico. A biblioteca da FACAPE atende às necessidades dos estudantes, no que diz respeito ao atendimento dos usuários. Os laboratórios da FACAPE atendem às demandas e necessidades dos estudantes. A infraestrutura física e os equipamentos (informática, laboratórios, apoio administrativo) proporcionam o acesso às pessoas com deficiência.

As questões propostas em formato de um questionário eletrônico colocado no sistema de informação ao estudante traziam afirmações relacionadas aos procedimentos, ações e alcance daquilo que a instituição se propõe, e as respostas o estudante daria expressando o seu nível de concordância e/ou discordância com o que se afirmava. Desse modo a CPA chegou aos seguintes resultados:

4.2.1 Dimensão do PDI e PPI

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e Projeto Pedagógico Institucional - PPI da FACAPE contemplam as demandas do contexto social e econômico no qual a instituição está inserida.

Observa-se que os estudantes que responderam à questão acima expressam em suas respostas certo grau de concordância na ordem de 60% das repostas, sendo que 24% concordam totalmente com a afirmação, 36 %concordam parcialmente. Entre os respondentes apenas 6% discordam plenamente, e 34% demonstra não ter informações suficientes para responder. Neste último caso implica que aproximadamente um terço dos estudantes não tem informações que lhe permita responder, isso significa que o PDI, ainda não é amplamente

conhecido entre os estudantes da instituição, como parece ficar evidente nas respostas a questão que aborda a relação conhecimento e da participação da comunidade acadêmica na sua elaboração e execução do referido documento.

As respostas demonstram um nível de concordância 51%, entretanto, 18% afirma concordar plenamente e 33% concordam parcialmente, o que pode ser interpretado como algo que deixa margem a certo desconhecimento em relação ao PDI, assim como ao processo de participação da comunidade acadêmica em sua elaboração. Outros 30% afirmam não ter conhecimento suficiente para responder e 19% discorda plenamente da afirmação inicial de que o PDI da FACAPE evidencia claramente um amplo conhecimento por parte da comunidade acadêmica.

Ainda sobre o PDI e o PPI da FACAPE, foi proposta a seguinte afirmação em relação aos dois documentos em questão articulam bem as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Os resultados demonstram que 55% dos estudantes que responderam o questionário assume diz concordar com afirmação, sendo que 36% diz concordar parcialmente e 19% diz concordar plenamente, o percentual dos que dizem discordar plenamente é de 16%, os que dizem não ter informações suficientes para responder corresponde a 29%.

Nas três questões formuladas sobre o PDI fica evidente que pouco mais da metade concorda com as afirmações relacionadas ao PDI e PPI, menos de um quarto dos estudantes dizem concordar com as afirmações feitas em relação a esses documentos importantes da instituição, o que deixa claro que a gestão acadêmica da instituição precisa desenvolver estratégias que estimulem a participação dos estudantes nas discussões sobre a elaboração e execução do PDI e PPI, para tanto será interessante instituir uma política de comunicação que coloque o em documentos em evidência, com mecanismos de gestão participativa.

4.2.2 Dimensão do o ensino, a pesquisa e extensão

A avaliação sobre a dimensão do ensino restou demonstrado o nível de concordância dos estudantes em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas na FACAPE, considerando a relação entre a transmissão de informações e a utilização de processos participativos de construção do conhecimento. Procurar saber a opinião dos discentes a respeito desse aspecto é buscar conhecer, com base na compreensão dos estudantes, quais concepções se fazem presentes na prática vivenciadas em sala de aula nas situações de ensino-aprendizagem nos cursos da referida IES. No caso em tela sugere-se uma compreensão de que a instituição avaliada expressa uma pluralidade de concepções pedagógicas que se fazem presentes nas práticas de ensino aprendizagem, por meio das abordagens, métodos, técnicas e instrumentos que compõem o arcabouço dos procedimentos didáticos utilizados nas interações entre

docentes e discentes em sala de aula em outros espaços como laboratórios, bibliotecas e demais espaços interativos onde ocorrem processos de aprendizagem.

Entre os discentes que se posicionaram em relação a essa questão, 79% concordam que há a articulação entre transmissão e processos participativos de construção de conhecimento, sendo que 44% concordam plenamente, 35% concordam parcialmente, 10% concordam parcialmente e 11% afirma não ter informações suficientes para responder. Esses resultados confirmam uma tendência observada em outros ciclos avaliativos anteriores que demonstram os processos de ensino-aprendizagem têm incorporado as concepções didáticas de caráter mais participativas dos sujeitos, tendo a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos e não apenas como assimilação de informações repassada de modo aleatório e descontextualizadas.

Quanto à estrutura curricular dos cursos o formulário utilizado na avaliação propôs que os discentes se posicionassem em relação à seguinte afirmação: “a estrutura curricular (concepção e prática) do seu curso na FACAPE demonstra forte articulação entre os objetivos institucionais, as demandas (sociais, científicas, econômicas, culturais etc.) e as necessidades individuais do estudante”. Diante do posicionamento dos estudantes que responderam o formulário, se obteve os seguintes resultados expressos no gráfico seguinte, que ilustra o grau de concordância com a afirmação feita a respeito da estrutura curricular.

Ainda a respeito do ensino foi feita uma afirmação que visava perceber o grau de concordância do estudo em relação ao papel desempenhado pela instituição no sentido de promover melhorias no ensino por meio de estímulos como apoio ao estudante, apoio ao trabalho pedagógico interdisciplinar, às inovações e ao uso de novas tecnologias no ensino. Nesse propósito solicitou-se que os estudantes se posicionassem em relação à seguinte afirmação: “as práticas institucionais da FACAPE estimulam a melhoria do ensino, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino”.

Conforme demonstrado nas respostas ao formulário, 67% dos estudantes manifestam concordância com a afirmação proposta, entre estes, 42% concordam parcialmente, 25% concordam plenamente, 25% discorda plenamente, 8% justificam que não têm informações suficientes para responder. Observa-se que houve uma divisão simétrica entre aqueles que concordam plenamente e os que discordam plenamente, vale ressaltar ainda que a parte dos que concordam parcialmente é bastante significativa. Nesse caso a CPA recomenda que as questões relacionadas às práticas institucionais demandem outros estudos e debates entre gestores, coordenadores, docentes e discentes, no sentido de aperfeiçoar as práticas institucionais, dando mais visibilidade aos aspectos que configuram inovações concepções

pedagógicas e tecnológicas que auxiliem a aprendizagem enquanto construção de conhecimentos por docentes e discentes.

Nas dimensões da pesquisa e extensão o formulário propôs quatro afirmações para que os estudantes se posicionassem quanto ao seu grau de concordância, nesse sentido as proposições visavam conhecer a opinião dos respondentes a respeito das políticas e práticas institucionais e sua contribuição para a formação de pesquisadores, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão com as demandas do entorno social e também o impacto da participação em ações extensionistas na formação dos estudantes.

Nesse sentido, o formulário aplicado propôs aos estudantes que se posicionassem expressando o seu grau de concordância ou discordância, a respeito da seguinte afirmação: “as políticas e práticas institucionais de pesquisa da FACAPE contribuem para a formação de pesquisadores (inclusive iniciação científica)”. Sobre esse aspecto 57% dos estudantes que responderam o formulário expressaram concordância, sendo que 34% concordam parcialmente, 23% concordam plenamente, 29% discordam plenamente, 14% disseram não ter informações suficientes para responder. Esses resultados sugerem que a ideia de que a FACAPE é uma instituição que produz pesquisa, embora esta não seja consolidada enquanto prática institucional, mas alguns passos significativos venham se dando tanto no plano das intenções manifestadas nos documentos oficiais da instituição como, o PDI, o PPI e o PPC de cada um dos cursos oferecidos nesta IES. Revela, portanto, uma intencionalidade institucional presente tanto no currículo prescrito, como também nas práticas curriculares das vivências cotidianas.

Entre as evidências das práticas de pesquisa da FACAPE é possível apontar: a produção dos trabalhos de conclusão de curso da graduação e da pós-graduação, os artigos científicos publicados pelos docentes em periódicos científicos, livros e capítulos de livros; os projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes e discentes; os seminários, simpósios e encontros planejados e executados por membros da comunidade acadêmica; a publicação periódica de uma revista científica multidisciplinar (Revista OPARA), as teses e dissertações defendidas e/ou orientadas pelos docentes da FACAPE, que se também se vincularam e/ou se vinculam aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em outras IES do contexto regional onde a FACAPE se situa.

Considerando que estes resultados evidenciam pouco envolvimento dos estudantes com a cultura da pesquisa na instituição, a CPA sugere que a instituição institua políticas de apoio a pesquisa, e estimule os docentes a desenvolver pesquisas em rede com instituições parceiras tanto em nível regional, como nacional e internacional, apoiando as iniciativas

intercâmbios com universidades de outros países, a publicação em revistas e periódicos internacionais, incentivando a publicação de livros, apoiando a realização de eventos científicos. Para o fortalecimento da pesquisa na FACAPE, a CPA sugere ainda a criação de um grupo de trabalho para implantação de um mestrado interdisciplinar.

As sugestões acima certamente contribuirão para melhorar a visibilidade da instituição, tornando-a referência para os projetos de desenvolvimento do contexto local, como também a insere na lógica das instituições acadêmicas que produzem novos conhecimentos e inovação tecnológica em várias áreas do conhecimento necessário ao desenvolvimento da sociedade. Além disso, a produção da pesquisa é fundamental para a melhoria dos demais elementos que compõem o tripé de sustentação de uma educação superior de melhor qualidade, ou seja, o ensino e a extensão. Considerando a necessidade de uma boa articulação entre esses elementos, a CPA propôs com o formulário aplicado nessa avaliação a seguinte afirmação “as atividades de ensino e pesquisa na formação acadêmica dos estudantes da FACAPE são bem articuladas”, para que os estudantes expressassem seus graus de concordância com essa afirmativa.

O resultado mostra que 66% concordam com a afirmação, embora somente 21% concorde plenamente, 45% concordam parcialmente, 23% discordam plenamente e 11% revelaram não ter informações suficientes para se posicionar. Fica demonstrado também nessa questão a pouca inserção dos estudantes na cultura de pesquisa que vem sendo instituída ao longo da última década, período em que a FACAPE implementou uma política de estímulo à formação do corpo docente em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado).

A pesquisa buscou ainda verificar o grau concordância dos estudantes em relação a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão contemplando as necessidades do entorno social, para tanto propôs essa afirmação: A FACAPE articula as atividades de extensão com o ensino e a pesquisa, contemplando as necessidades e demandas do seu entorno social. A respeito dessa afirmação o posicionamento dos estudantes se traduz nos seguintes resultados: 62% expressam concordância, sendo que 41% concordam parcialmente, 21% concordam plenamente, 23% discordam plenamente, 15% revelam não dispor de informações suficientes para responder.

Sobre a extensão, é importante ressaltar esta dimensão se constitui uma exigência legal para a formação acadêmica prevista na Lei nº 13.005/2014, que estabelece como estabelece na Meta 12, a estratégia 12.7 que é “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. Nesse sentido, buscou-se conhecer a percepção dos estudantes a respeito da extensão

enquanto estratégia de formação vivenciada na FACAPE, nesse caso a afirmação foi a seguinte: “a participação dos estudantes da FACAPE nas ações de extensão e intervenção social impacta em sua formação”. O grau de concordância dos estudantes é de 74%, sendo que 30% concordam parcialmente, 44% concordam plenamente, 12% discordam plenamente e 14% afirmaram não ter informações suficientes para responder.

Uma análise mais cuidadosa a respeito dessa questão relacionada aos impactos da extensão na formação acadêmica sugere que esse percentual 74% de concordância, estaria relacionado a uma visão que paira na sociedade sobre a importância da extensão na formação do graduando, e não seja necessariamente fruto de uma participação em projetos de extensão, uma vez que a prática extensionista tenha dado passos significativos na FACAPE, ela ainda é bastante incipiente.

4.2.3 Dimensão da comunicação com a sociedade

Em relação à comunicação com a sociedade nas suas dimensões internas e externas, há uma concordância 76%, sendo que 45% concordam parcialmente, 31% concordam plenamente, 19% discordam plenamente e 5% afirmaram não dispor de informações suficientes para se posicionar. Por esses resultados é possível afirmar que a comunicação interna e externa da FACAPE atende as necessidades de informação de seus usuários.

É importante enfatizar que no cenário das novas tecnologias da informação e comunicação a AEVSF/FACAPE utiliza-se de diversos meios para veicular informação a respeito da instituição e facilitar o acesso tanto por parte de seus usuários, como da comunidade externa. Entre as mídias sociais utilizadas pela instituição para se comunicar com o seu público interno e externo, tem-se o site oficial, o facebook, instagram, além de manter um sistema próprio em que os docentes, discentes, gestores e funcionários técnicos e de apoio podem acessar informações mais específicas da sua natureza relacional com a instituição.

Alimentação das informações por meio desses canais é feita por equipes técnicas compostas de especialistas em tecnologias da informação e jornalistas profissionais, contando ainda o apoio de alunos estagiários tanto no setor de TI como no setor de comunicação. No entanto, observa-se que apesar de manter uma boa estrutura de informação e comunicação há uma parcela de aproximadamente um quarto dos estudantes que desconhecem completamente as potencialidades desses canais na instituição.

4.2.4 Dimensão da infraestrutura

Em relação à infraestrutura há uma concordância 83%, sendo que 47% concordam parcialmente, 36% concordam plenamente, 15% discordam plenamente e 2% afirmaram não dispor de informações suficientes para se posicionar, essas respostas sugerem considerar que a infraestrutura das salas de aula e os espaços de convivência da FACAPE atendem às necessidades dos estudantes.

A avaliação dos estudantes quanto à infraestrutura da biblioteca, a maioria dos que responderam ao formulário expressam concordância 79%, sendo que 38% concordam parcialmente, 41% concordam plenamente, 18% discordam plenamente e 3% afirmaram não dispor de informações suficientes para se posicionar, essas respostas sugerem considerar que a infraestrutura da biblioteca atende às necessidades dos estudantes, com boa qualidade no tocante às necessidades dos estudantes, no que diz respeito à sua infraestrutura.

A avaliação dos estudantes quanto à infraestrutura da biblioteca, a maioria dos que responderam ao formulário expressam concordância 63%, sendo que 44% concordam parcialmente, 19% concordam plenamente, 33% discordam plenamente e 4% afirmaram não dispor de informações suficientes para se posicionar. A biblioteca da FACAPE atende de forma regular às necessidades dos estudantes, no que diz respeito ao acervo bibliográfico, inspira certo cuidado em relação à renovação do acervo. É importante ainda investir acervo digital para que o estudante possa acessar de qualquer lugar onde estiver. É importante ainda firmar convênio com os portais de periódicos científicos.

A avaliação dos estudantes quanto à infraestrutura da biblioteca, a maioria dos que responderam ao formulário expressam concordância 85%, sendo que 37% concordam parcialmente, 48% concordam plenamente, 11% discordam plenamente e 4% afirmaram não dispor de informações suficientes para se posicionar. Fica evidente um grau de satisfação em atendimento aos usuários da biblioteca da FACAPE.

A avaliação dos estudantes quanto à infraestrutura da biblioteca, a maioria dos que responderam ao formulário expressam concordância 53%, sendo que 33% concordam parcialmente, 20% concordam plenamente, 19% discordam plenamente e 28% afirmaram não dispor de informações suficientes para se posicionar. Os laboratórios da FACAPE atendem às demandas e necessidades dos estudantes em apenas 50% com um bom índice de satisfação.

A avaliação dos estudantes quanto à infraestrutura dos laboratórios, apoio administrativo e equipamentos para pessoas com deficiência, a maioria dos que responderam ao formulário expressam concordância 58%, sendo que 36% concordam parcialmente, 22% concordam plenamente, 15% discordam plenamente e 27% afirmaram não dispor de informações suficientes para se posicionar. Diante desse resultado é possível inferir que de acordo com a percepção dos estudantes a infraestrutura física e os equipamentos (informática,

laboratórios, apoio administrativo) proporcionam o acesso às pessoas com deficiência com uma qualidade apenas regular.

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo pretendido, que foi analisar a identidade institucional de uma autarquia de ensino superior e suas relações com as práticas docentes, conclui-se que esta análise foi contemplada. De um modo geral, observou-se que as políticas institucionais incidem na identidade dos docentes e, em particular, em suas práticas. Foi possível também concluir que a identidade institucional pode estar em transição com implicações, inclusive, nas práticas docentes.

Uma autocrítica é que apenas 42 professores responderam de um total de, aproximadamente, 118 docentes. Além disso, os grupos reflexivos não foram também abrangentes e possivelmente pouco diversificados. Isto significa dizer que as respostas podem estar enviesadas. Sugere-se que novos estudos sejam desenvolvidos como a multiplicação desses grupos reflexivos nos diversos colegiados da instituição.

Considerando que o desenvolvimento profissional, enquanto processo de profissionalização da docência, demanda o investimento pessoal e institucional em eventos relacionados à formação continuada, observa-se que os índices de professores que responderam, sim, ficaram abaixo de 70%. Enquadram-se nesse tipo eventos, as jornadas pedagógicas de início de semestre, os encontros e seminários em que ocorrem a comunicação de resultados de pesquisa e o desenvolvimento de pesquisas. Em relação aos demais tipos de participação mencionados nos questionários, as respostas afirmativas ficam abaixo de 50%.

Isso indica que o corpo docente desta instituição é pouco estimulado a buscar uma formação pedagógica como forma de investimento em sua profissionalização. Portanto, um dos desafios institucionais da FACAPE é desenvolver uma política de estímulo aos professores, no sentido incorporar a dimensão pedagógica como elemento desejado e buscado em seu desenvolvimento profissional como docente.

Em relação aos impactos provocados no desenvolvimento profissional por sua participação em diferentes eventos formativos fica evidente que a instituição precisa produzir diagnósticos que lhe possibilite a planejar e executar uma política de formação continuada dos professores com base nas necessidades formativas. Fica claro ainda que os eventos relacionados à pesquisa em educação tiveram os impactos mais significativos entre aqueles que participaram de eventos dessa natureza. Conclui-se, portanto, indicando que a política de formação continuada a ser efetivada pela instituição deve-se pautar por diagnósticos

consistentes e, por métodos de formação cujos princípios sejam embasados nas concepções do professor reflexivo, pesquisador de sua prática e um intelectual crítico.

De modo geral, foi explanado que a maioria dos professores associa sua escolha pela carreira docente ao compromisso social e à vocação. No entanto há uma necessidade ainda em discutir essas duas categorias tanto no grupo reflexivo quanto no trabalho a ser desenvolvido pelo setor pedagógico da autarquia, de modo a construir uma reflexão sobre como a perspectiva de vocação pode estar associada a fatores deterministas naturalizados na sociedade por questões estruturantes.

Bem como discutimos sobre o compromisso social não parecer ser, necessariamente um determinante na escolha da carreira, mas sim condutor da prática, nesses termos, a pesquisa revela um novo questionamento para o grupo reflexivo: o compromisso social, em si, seria o fim ou meio pela qual a prática docente se desenvolve? Como seria possível fazer tal afirmação? Que novos questionamentos precisam ser feitos aos docentes para ratificar as afirmações já postas? Esses ainda devem ser pontos discutidos no grupo reflexivo, nas pautas de colegiados e nas propostas da diretoria acadêmica para a reorientação das ações investigativas e institucionais vindouras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. L. C. A influência da identidade projetada na reputação organizacional. 361 f. **Tese (doutorado)** – Universidade Federal de Minas Gerais – CEPEAD. Belo Horizonte, 2005.
- ALTET, M.. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. **Revue française de pédagogie**, n° 138, 2002, p.85-93.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BALEN, R. M. L. **Sujeito e identidade em Nietzsche**. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1999.
- BARBIER, J-M (Dir).. **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : Presses Universitaire de France, 1996.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEILLEROT, J. **La formation de formadores** (entre la teoría y la práctica). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

BERGER, P. e LUCKMANN, T.. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1976.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BERNADETE, G. A falsa cisão retalhadora do homem In: **O uno e o múltiplo a relação de saber, verdade e poder**, Guanabara, Rio de Janeiro, 1998.

BONOMO, M.; TRINDADE, Z. A.; SOUZA, L.; COUTINHO, S. M. S. **Representações sociais e identidade em grupos de mulheres ciganas e rurais**. Psicologia, Vol. XXII (I). Edições Colibri, Lisboa, 2008, pp. 153 – 181.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOWDITCH, J. L. e BUONO, A. **Elementos do comportamento organizacional**. São Paulo: Pioneira, 1992.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: Identidade e Profissionalização Docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CERETTA, G. F. E CANTERLE, N. M. G. Análise da identidade organizacional: o caso de uma instituição pública de ensino superior no sudoeste paranaense. **Congresso Internacional de Administração**, 2011.

CHILCOTE, Ronald H. **Transição Capitalista e a Classe Dominante no Nordeste**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

CIAMPA, A. da C.. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasilense, 1998.

CODO, W. e LANE, S. (Orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **É preciso estudar**. In A. M. de Britto. Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007.

FERREIRA, M. O. V. **Construção de identidades docentes**: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kWg7IxZrMOQJ:revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8672/6133+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 10/04/2018.

GASPARIN, J. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. – 5. Ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**; trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. e CHEVRIER, J.. De l'identité professionnelle de l'enseignant quand il se fait formateur de maîtres : rupture ou continuité? Dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix, J.-C. Hétu, (dir.). **L'identité chez les formateurs d'enseignants. Échanges franco-québécois**. Paris : L'Harmattan, p. 195-215, 2002.

GUERREIRO SÉRON, Antonio. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, Ilma P.A, CUNHA, Maria Isabel da. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

HALL, S. Introduction: Who Needs 'Identity'? In: HALL, Stuart.; DU GAY, Paul (Ed.). **Questions of Cultural Identity**. London: Sage, 1997.

HALL, S.. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LAVE, J. e WENGER, E.. **Situated learning: legitimate peripheral participation**.

LIBÂNEO, Carlos José. **Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MACEDO, R. S. A.. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n.1, 83-104, jan/jun, 2007.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

MORIN, E. **O enigma do homem**. São Paulo: Círculo do Livro, 1995.

MUSZKAT, M.. **Consciência e identidade**. São Paulo: Ática, 1996.

NÓVOA, Antonio (Org.). **O passado e o presente dos professores**. In NÓVOA, Antonio (org.). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora LDA, p. 13 – 34, 1991.

PERRENOUD, P.. **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant**. Paris : ESF, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTES, R.A.F. et al. **A pedagogia universitária: uma corrente em pleno desenvolvimento.** Apresentação Seminários Avançados Experiências Institucionais. UCSantos. 2016.

POPKEWITZ, Tomaz S. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação;** trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIBEIRO, Marcelo S. Souza. **O processo identitário.** Olinda: Editora Livro Rápido, 2007.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional.** 8.ed., Rio de Janeiro: LTC, 1998.

SANCHES, R. C. F.; SOARES, F. H. M. **Construção da identidade docente do professor de direito.** São Paulo: Letras Jurídicas, 2014.

SANTOS, Eliane D. e FREITAS, Ernani C. Cultura e identidade: simulacros organizacionais e a apresentação de si nos discursos empresariais. **Conexão Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul – v. 16, n. 31, jan./jun. 2017, p. 275-295 almeida

SARRAMONA, J.; NOGUERA, J.; VERA, J. Qué es ser profesional docente? **Revista de la Teoría de la Educación**, [S. l.], v. 10, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política – 36.** Ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença; a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença.** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador, EDUFBA, 2010.

SOUSA, J.C. de. **Os pré-socráticos.** São Paulo: Abril Cultural, 2001.

SPECTOR, P. E. **Psicologia nas organizações.** São Paulo: Saraiva, 2005.

STRAUSS, A. L. **Espelhos e máscaras.** A busca de identidade. São Paulo: Edusp, 1999.

STREY, M.N. (Org.). **Psicologia social contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 2001.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; Lessard, C; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais.** Portugal; Rés-editora, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. SP: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão de pessoas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, Josenilton Nunes. **O sindicato como espaço de construção da profissão docente**. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAPATA, Antoine. **L'épistémologie des pratiques**. Pour l'unité Du savoir. L'Harmattan. Paris, 2004.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de Educadores – Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.