

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Maria Antonia Vidal Ferreira
IFPA e ULBRA/Brasil
ferreira-mv@uol.com.br

Izabel Alcina Evangelista
UEPA e ULBRA/Brasil
izalcina@bol.com.br

A pesquisa objetiva analisar as concepções basilares que norteiam a profissão docente do professor universitário. Para esta pesquisa, realizamos entrevistas com os docentes do município de Santarém – Pará, dos cursos de engenharia civil, serviço social, medicina, enfermagem, informática e direito, que posteriormente foram transcritas e analisadas pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC. Alguns operadores, como *expressões-chave*, *idéia central* e *ancoragem* fizeram parte da análise das respostas. Os resultados mostram que os docentes, em geral, não veem a docência como profissão, quando muito, como uma segunda profissão, porém, revela também que, a maioria, agregou valores e saberes desde o início de carreira, até o momento em que se encontram. Conclui-se que o desenvolvimento profissional dos docentes universitários, de fato, tem iniciado pelo amadorismo profissional, que posteriormente evoluiu para o estágio profissional e que esta evolução insurge-se como um possível caminho para a ressignificação da identidade profissional do professor universitário.

Palavras-chave: profissão, docência, ensino superior.

INTRODUÇÃO

O objeto investigativo desse estudo é a atuação profissional dos professores no ensino superior, mais especificamente, professores, cuja formação de base foi o bacharelado. Tal recorte se justificou pela necessidade de resposta ao seguinte questionamento: quais as bases teóricas que sustentam a atuação profissional desse grupo específico? Até que ponto os docentes universitários, oriundos de outras profissões, valorizam a docência e a reconhecem como profissão? Que parâmetros de atuação revelam seu discurso? Para o tratamento metodológico recorreremos à técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC.

Nesse propósito objetivamos conhecer, sob a ótica do discurso livre, as concepções basilares, sejam elas científicas ou do senso comum, que norteiam a profissão docente do

professor universitário. Sendo assim, analisamos os discursos dos professores universitários que consentiram participar da referida pesquisa, respondendo a uma entrevista estruturada, cujo conteúdo inspira discussões sobre a identidade e desenvolvimento profissional, formação inicial e continuada e construção histórico-social da profissão docente. Sustenta-se em bases teóricas dos autores que elucidam esses temas, fruto de pesquisas de longos anos, entre eles, Pimenta (2011), Libâneo (2010), Masetto (1998), Franco (2012), Freire (2001-2003), Rios (2006), Saviani (2010) e Almeida (2011, 2012), entre outros.

O levantamento de opiniões, pontos-de-vista, crenças mostraram as representações sociais presentes no imaginário dos docentes universitários, situados geográfica e historicamente no município de Santarém estado do Pará. Não são verdades universais, pois representam essa referida realidade, molhada por uma cultura específica, mas também rechaçada por valores nacionais e internacionais dentro de uma cultura global. As falas docentes foram transcritas e analisadas pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC.

Para isso, lançamos mão de alguns operadores, como *expressões-chave*, *idéia central* e *ancoragem* que fazem parte da análise das respostas por integrarem a técnica do DSC. Para Lefevre & Lefevre (2005), as expressões-chave são trechos do discurso, que são destacados por revelarem a essência do conteúdo do discurso. A ideia central é a expressão que revela, de forma sintética, o sentido presente em cada uma das respostas analisadas e de cada conjunto homogêneo das expressões-chaves, que posteriormente vão gerar o DSC. Por sua vez, as ancoragens tratam de afirmações genéricas usadas pelos pesquisados para definir situações particulares.

Inicialmente, abordamos a formação da identidade docente e seu desenvolvimento profissional no âmbito do ensino superior. Tema esse, transversalizado pela desvalorização social da profissão docente, originada da própria história da universidade brasileira, que transplantou o modelo francês, com a supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a consequente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas.

Em seguida discutimos sobre a formação e construção histórico-social da docência como profissão, destacando o papel da pesquisa na prática docente, como possibilidade de ressignificar as relações teoria e prática e, ao mesmo tempo, propiciar transformações no modo de pensar e agir dos professores envolvidos com esses saberes.

Finalmente, arriscamos dizer que a pesquisa revelou o amadorismo profissional dos docentes universitários no início de carreira, mas esta fase pode evoluir para um estágio de

experiência comparada e, chegar a um profissionalismo engajado, e que esta evolução insurge-se como um possível caminho para a ressignificação da identidade profissional do professor universitário.

IDENTIDADE DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Em geral, os docentes cuja formação de base é o bacharelado, ao serem inquiridos sobre a sua profissão, se identificam como: *advogado, médico, engenheiro, delegado, farmacêutico juiz* entre tantas outras. Ou seja, não se identificam como docentes embora exerçam as duas profissões. A mesma pergunta foi feita nessa pesquisa: *qual a sua profissão?* E novamente, os resultados confirmam essa forma de pensar do imaginário docente. Quando mencionam a docência como profissão, esta vem em segundo lugar, como foi o caso de um professor participante da pesquisa “*Advogado (professor)*”.

Algo digno de observância é a resposta de um participante da pesquisa: *professor de Ciências Exatas*, sugerindo a ideia de que na própria profissão docente há níveis diferenciados. O que levou esse professor a identificar o tipo de docência? Não é simplesmente “professor”, mas professor de alguma coisa, que possivelmente está numa escala de valor superior. Assim, ser professor do ensino superior e, ainda, professor de ciências exatas é melhor que ser professor de matérias pedagógicas ou professor do ensino médio, ou professor de educação infantil. Isso confirma estudos anteriores de Anastasiou e Pimenta (2002, p.35): “[...] o título do professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários...”.

Da mesma forma Rios (2011) reflete sobre uma situação presenciada na recepção de um hotel, ocasião em que ela e uma colega preenchiam a ficha e no campo “profissão” esta colega escrevia “professora universitária”, pois segundo essa professora, fazia toda diferença. Na análise de Rios (p. 229-230) recortamos o seguinte:

A fala da colega remete a algo que diz respeito à acolhida dos outros quando nos apresentamos. “Fazer diferença” é destacar-se. Procurar fazer diferença, naquele caso, é, quem sabe, trazer embutida na apresentação a velha pergunta bem própria de um certo contexto brasileiro: “*Você sabe com quem está falando?*” No registro estou dizendo: Não sou uma professora ‘qualquer’ – sou uma ‘professora universitária’.

Uma questão que transversaliza a identidade profissional é a valorização/desvalorização social da profissão docente. Por isso, parece-nos conveniente engrossar essa corrente de educadores com certa tendência de autoafirmação como profissionais que merecem todo o respeito da sociedade para fazer frente ao processo de desvalorização da docência, principalmente quando esta desvalorização vem do próprio colega de profissão que exerce a docência, mas não se vê como docente, mas como advogado, médico, engenheiro, delegado. Estes, em geral, não veem a desvalorização como sendo fruto de sua formação também, mas como um processo que está a sua volta engessando a sociedade.

Em todas as falas se observa que os participantes analisam a questão da desvalorização social da docência e as condições materiais do trabalho do professor como algo externo a si próprio. É como se elucidassem a questão a partir de um único ponto-de-vista – as causas estão no governo, na falta de políticas para o setor, na sociedade atrasada. Em nenhum momento se colocam como coparticipes desse processo de desvalorização. Não se percebem na trama que tece esse cenário. E em alguns casos, situam a docência “*esse trabalho*”, como tarefa menor. Neste caso parece que é a docência, não ele, que está transformando o mundo em massa sem cultura. Em raras exceções se situam com vítimas do processo “*somos, talvez, uma das vítimas, principalmente quando o tema é pesquisa e criatividade na educação, embora reconheça que alguns indícios de forma tímida melhoraram*”. Não se percebe aí, nenhum vislumbre de mudança. Não veem a profissão docente como uma construção histórica e social. O enxerto a seguir reflete o que afirmamos (os grifos são nossos): *Esse “trabalho” [se referindo à docência] está transformando o Brasil em uma massa sem cultura e conteúdo; um espelho de “republicueta” em que o povo não difere o que precisa do que não precisa, não faz idéia do grau de falta de qualidade que está inserido.*

Por qual razão ele não se coloca no meio do problema? O enxerto “*Esse trabalho está transformando o Brasil em massa sem cultura e sem conteúdo*” reflete um modo particular do pesquisado de conceber a docência. Para Lefevre & Lefevre (2005) a ancoragem refere-se a afirmações genéricas usadas pelos pesquisados para definir situações particulares. Observamos aí, um modo particular de pensar que, colocado de forma generalizada, se transforma em pensamento do coletivo docente.

Não por acaso ocorre a desvalorização profissional docente, mas da forma como se concebeu, inicialmente a formação dos professores, que segundo Masetto (2003, p. 10) embriona-

se na história da universidade. Para este autor, “foi o padrão francês da universidade napoleônica, não transplantado na sua totalidade, mas nas suas características de escola autárquica com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a conseqüente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas; [...]”, que marcou o modelo brasileiro de formação de professores.

Nessa pesquisa foi possível perceber que alguns professores internalizaram esse modo de pensar, como o enxerto a seguir sobre a desvalorização social da docência, “*Talvez se constitua no cerne de todo o processo*”. *Mas reconhecer o valor do professor no contexto das mudanças sociais é realmente algo deplorável. Aliás, os governos optam por essa desvalorização como forma de dominação e submissão dos donos a governos tiranos. Violam normas, em especial a própria constituição. Não acompanham as mudanças, não respeitam as diversidades e, especialmente, não investem em pesquisas e extensão.* (grifo nosso).

Os enxertos a seguir são recortes das falas dos professores investigados quando se expressaram sobre o item desvalorização social da profissão docente e, neles, grifamos algumas expressões-chave que revelam a essência do discurso: *Os alunos de hoje estão perdidos e o pior, não sabem disso. O governo é demagogo e usa o “querer mudar” para piorar e se ter falsos profissionais que não tem noção de suas responsabilidades sociais. Isso acaba com qualquer condição de trabalho ou incentivo para a docência;*

A desvalorização social, econômica, política da docência não é obra do acaso. Trata-se de política governamental que não tem interesse de que o povo pense e reflita sobre seus principais problemas. Ou seja, deliberadamente não se investe em educação com o claro intuito de manter o “status quo”, fazendo com que sejamos subservientes aos donos do poder. Assim, sem massa crítica, a elite pensante e dominante vai apenas trocando de postos em eterna perpetuação no poder, independentemente da sigla partidária. Em todas as esmolas, (bolsa disso, bolsa daquilo) somos levados a crer que tudo está as mil maravilhas, pouco interessando a mãe gentil se os filhos da pátria estão entendendo o que se passa com a hora do Brasil.

Nos países atrasados, os políticos crescem com a ignorância do povo, o professor é visto como inimigo, já que proporciona condições para que o homem tenha conhecimentos. Uma sociedade culta não se deixa enganar pelos desonestos e corruptos. Infelizmente, vivemos em uma sociedade atrasada e ser professor é uma questão de ter vocação e querer ser. Para isso, é necessário sacrifício em todos os aspectos. Sabedoria nunca foi sinônimo de sacrifício [...].

Obviamente que essas percepções são pertinentes e demonstram um modo coletivo de ver a docência como uma profissão menor porque o governo quer assim. Porém não são suficientes para elucidar o contexto de desvalorização, pois grande parte dos professores universitários não vislumbra uma saída. E o pior, veem os alunos como adversários: de um lado, eles, os bons, os que sabem e conhecem a arte de ensinar, os sempre corretos, os que nunca falham; de outro, os alunos, os que não sabem nada, os que não querem nada, *os perdidos*, os sempre errados, *sem noção*. Essa arena, por sua vez é comandada pelo todo poderoso governo, que dita às normas sempre.

Um dos caminhos para a valorização da docência, sem dúvida, é o resgate do caráter formativo da docência, entendendo-a como construção histórica. Implica superar a situação apontada por Pimenta e Almeida (2011, p. 8):

Para muitos professores, o território da docência é, do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor.

As experiências pregressas, vividas enquanto aluno foi um conteúdo solicitado aos entrevistados para essa pesquisa e, a maioria afirma ter se espelhado em algum professor, ao iniciar a sua experiência profissional como docente e o que constatamos foi que, para muitos professores universitários, por que não arriscar, para a maioria, falta um sentido pedagógico na sua prática profissional, algo que dê substantividade ou a razão de ser da pedagogia, ao que Franco (2012, p. 41) chama de “Razão pedagógica”.

A impressão que se tem é que a Pedagogia deixou de existir como fundamento para a construção do espaço/tempo de aprender. Sem essa vinculação, a Pedagogia perde seu sentido; ao mesmo tempo que, na ausência do fundamento pedagógico, a prática docente também carecerá de significado; alunos e professores, em processo de ensino, distantes da razão pedagógica, também se farão e se constituirão em torno de atividades que não constroem sentidos e não impulsionam para a participação.

Quando iniciaram a carreira, os docentes universitários afirmaram ter se espelhado em algum professor de sua formação acadêmica e, quando inquiridos sobre quais as referências (modelo de atuação) que eles emprestavam de seus professores, a maioria incide na dimensão pedagógica. Destacamos algumas expressões-chave que, a nosso ver, denota essa necessidade pedagógica: *Sim, tenho! A capacidade de relacionar situações e tirar referências, exemplos e conteúdos para alguma aplicação prática*. Aqui se denota o papel da mediação docente. Mesmo

sem se dar conta o que eles consideram modelo de professor é aquele que comunica bem seu objeto do conhecimento. Que outro papel mais importante do que o de mediar a aprendizagem do educando relacionando os conceitos abstratos às situações da vivência prática?

Outro professor afirmou: *Sim. Na graduação o professor X, excelente, determinado e com domínio no direito penal. Também na pós-graduação tive grandes professores.* Nesse caso, o participante da pesquisa se refere a dois atributos que são indispensáveis na constituição do perfil profissional docente: a determinação e o domínio de conteúdo. De fato, nada mais constrangedor do que um professor inseguro e sem domínio de conteúdo. Aliás, pensamos que uma coisa arrasta a outra. Não é possível estar seguro sem dominar a matéria de aprendizagem. Ele, o professor, é o primeiro aprendiz dela, depois, seu aluno.

Analisando assim outras falas, destacamos: *Me espelhei em professores antigos. Humildade, simplicidade, conhecimento teórico, humor, respeito pelos alunos e colegas do corpo docente, espírito de grupo, são virtudes que devem ser lembradas e exercitadas.* Logicamente que o papel que o professor desempenha está atravessado por qualidades inerentes à própria personalidade e enraizadas no seu caráter, bem como qualidades aprendidas em seu processo de formação. Assim, humildade, simplicidade, bom humor, respeito, cooperação *são virtudes que nem sempre exercitamos*, mas indispensáveis ao bom professor.

Masetto (2003, p. 11) afirma que “O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, além de outras competências próprias”.

Nessa direção, Rios (2006, p. 63-64) defende a idéia de que o “*ensino competente é o ensino de boa qualidade*”. E acrescenta que, “ao explorar a expressão ‘*boa qualidade*’, vamos ter a possibilidade de fazer a conexão estreita entre as dimensões – técnica, política, ética e estética – da atividade docente”. Essas dimensões, por sua vez, abrem a possibilidade de discutir os saberes exigidos pela e para a docência, que outras formações específicas não contemplam.

FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

São muitos os educadores-pesquisadores que habitam o território da formação do profissional docente, numa perspectiva de construção histórica e social, como os já mencionados

na introdução desse trabalho. Nesse estudo, convidamo-los ao diálogo, começando com Saviani (2010, p.59), que nos brinda com um conceito muito simples do que é ser *bom professor*. Que saberes devem ter os professores?

Um bom professor deve ter um certo conhecimento do tipo de sociedade em que vive, de modo que compreenda o papel da escola nessa sociedade. Também é importante que tenha clareza sobre os conhecimentos fundamentais que cabem ser trabalhados. Em terceiro lugar, é importante que domine os recursos didáticos. E, enfim, a dedicação deve ser constante.

Entendemos que a expressão *recursos didáticos* que o professor deve dominar assume aqui, um significado ampliado, não se confunde, portanto com técnicas de ensino. Rios (2006, p. 54), como se respondesse essa necessidade de ampliação, reporta-se também a uma concepção simplificada para dar o *tom* de destaque a sua amplitude. “Quantas vezes já se afirmou, no terreno do senso comum, que o bom professor é conhecido por sua “didática”. Claro que, utilizado dessa maneira, esse conceito é identificado com um *saber fazer* que é exigido do professor, além do conhecimento dos conteúdos específicos de sua área”.

Mas, tanto para Saviani quanto para Rios, a formação dos professores deve ser bem mais completa, pois estes querem fugir da “concepção tecnicista, que considera a prática docente como uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados que devem ser executados pelo professor”. Para Franco, (2012, p. 184-185)

Essa concepção vê a aula como uma sucessão de eventos linearmente dispostos, subsequentes, planejados, previsíveis. Segundo esse pressuposto, a aula deve ter um caráter instrutivo, informacional, de repasse de informações. A prática é vista como uma situação que independe do sujeito que a realiza, é organizada pela sequência de fazeres que o professor deve adquirir de fora para dentro. A pressuposição é que o aluno seja neutro, sem reações e aprenderá por ouvir e fazer o que o professor solicita. Tal concepção, pautada na racionalidade técnica, embora pareça ultrapassada, ainda preside muitas ações de capacitação docente, muitos currículos de formação docente e muitas ações práticas em nossas escolas.

As concepções pedagógicas, também conhecidas como correntes de pensamento pedagógico ou teorias da educação foram forjadas ao longo do tempo, decorrentes das demandas históricas, sociais, políticas e culturais. Não se trata, porém, de uma evolução linear tal como são sistematizadas nos livros; antes é preciso vê-las como diversas possibilidades de interpretação da educação, que ainda hoje convivem (nem sempre amigavelmente, mas num embate constante de afirmação, negação e reestruturação do pensamento pedagógico). Libâneo (2010, p. 30), fazendo

uma releitura dessas correntes, esboça o que chamou de uma “classificação arbitrária” decorrente de “um exercício teórico” sobre as correntes pedagógicas contemporâneas e suas modalidades operativas ou desdobramentos: 1) Racional-tecnológica (Ensino de excelência, Ensino Tecnológico); 2) Neocognitivas (Construtivismo pós-piagetiano, Ciências Cognitivas); 3) Sociocríticas (Sociologia Crítica do Currículo, Teoria histórico-cultural, Teoria sociocultural, Teoria sociocognitiva, Teoria da ação comunicativa); 4) Holísticas (Holismo, Teoria da complexidade, Teoria naturalista do conhecimento, ecopedagogia, conhecimento em rede); 5) Pós-Modernas (Pós-estruturalismo, Neopragmatismo). Tal exercício teórico e classificação arbitrária, como o próprio autor define, nos mostra a transformação histórica, que entendemos ser compreendida como reconstrução das teorias educacionais, que sofre e exerce influências da e na sociedade, bem como orienta os currículos de formação profissional e as práticas docentes. É verdade que, nem sempre os professores tem clareza disso, mas agem segundo o pensamento hegemônico difuso na sociedade. Não raro, adotam um discurso progressista, mas sua prática está impregnada da concepção racional-tecnológica, por exemplo.

Não é possível definir, com exatidão, o tempo que marca a passagem de uma concepção para outra, mas sabemos que elas, no percurso histórico das sociedades, carimbaram a formação de professores e suas práticas, marcando as fases do seu desenvolvimento profissional. Não é possível também, definir com exatidão, o tempo que cada professor precisa para transformar sua prática e reconstruir sua identidade, pois isto é muito relativo às experiências e singularidades de cada um.

Os professores dessa pesquisa apresentam alguns anos de experiência (de 6 a 17 anos), o que nos possibilita fazer algumas reflexões sobre esse desenvolvimento. Inicialmente é preciso dizer que, para a profissão professor, entendemos o tempo do período probatório suficiente para cumprir, o que definimos aqui, como rito de passagem da docência, com suas exigências burocráticas, porem, talvez seja preciso um pouco mais de tempo para que este profissional avance em seu desenvolvimento como comprova um professor: *“a partir do segundo para o terceiro ano: maturidade, domínio e segurança”*.

Para alguns, a experiência na docência aperfeiçoa a prática pedagógica. Constatamos nas entrevistas que a categoria tempo é um indicador de mudança. Assim, respostas como *“Com o tempo sempre há melhora quando buscamos”*; *“Com o decorrer do tempo nos aperfeiçoamos e adquirimos mais conhecimentos”*; *“Nos últimos cinco anos melhorei muito”*.

Outro indicador da mudança refere-se ao teor da mesma, ou seja, o conteúdo da mudança, que recorrentemente aponta na direção da tessitura pedagógica. Expressões chaves indicam essa recorrência na fala dos professores, como ilustramos a seguir: “*A melhor prática docente ocorreu quando melhorou o **relacionamento com os alunos**, não sei dizer a partir de quando...*”; “*Não cometemos mais os mesmos erros, notadamente no **quesito avaliação, ou controle da turma em sala de aula, na relação professor-aluno**, enfim vai-se aprendendo a aprender*”; “*melhorei muito no sentido de **ouvir mais o aluno** e não considerá-lo uma “tábua rasa” de conhecimento*”; “*com a experiência de docência, a prática pedagógica se aperfeiçoa*” (grifos nossos).

Se lermos as entrelinhas dessa transcrição “*melhorei muito no sentido de **ouvir mais o aluno** e não considerá-lo uma “tábua rasa” de conhecimento*” podemos vislumbrar uma ruptura de modelos de formação/atuação profissional da docência. Se o professor afirma que melhorou é porque sua atuação anterior não era boa, se reconheceu esse fato, avaliou a própria atuação e se percebeu dentro de uma concepção pedagógica talvez mais tradicional-tecnicista evoluindo para uma concepção mais dialógica, entendendo o discente como alguém não desprovido de saberes. Na direção desse raciocínio encontramos outra expressão docente, que afirma: “*No início via (a profissão docente como) **técnica cartesiana**, hoje, vejo como uma troca de informações e eu como **professor como mediador do conhecimento***”.

De forma generalizada, o educador não é o centro do processo educativo, mas aquele que percorre o caminho, que faz o percurso, aquele que faz a mediação do conhecimento, que tem como destino, outro sujeito – o aprendiz. Numa concepção descentralizadora, o educador transfigura-se numa metamorfose constante: em um momento ele é aprendiz, em outro, é educador. A figura do professor deixa sua posição central para assumir a mediação.

Outro professor afirma que, “*no início via como uma **compensação salarial**. Hoje como uma realização profissional. Não me vejo fora de sala de aula. Aprendo muito com os alunos. Afinal, são 40, 50 a cada semestre me trazendo novos desafios, questionamentos, problemas. E acrescenta que seu desenvolvimento profissional docente, ao longo do tempo lhe possibilitou melhorar seu desempenho na segunda (ou primeira?) profissão. Para este, “**através do magistério superior, consigo melhorar também na atuação profissional como advogado**” (grifo nosso).*

Entretanto, para muitos professores universitários, seu início de carreira não foi muito fácil. Expressões como: “*Não pedi ajuda, mas **procurei autoria às necessidades didáticas através***

de leituras. Quanto aos conteúdos definidos, apesar de iniciar com um bom domínio, precisei aprofundar os conhecimentos no dia-a-dia, lendo, resolvendo problemas e buscando pós-graduação”; “Não precisei ajuda, mas ouvi conselhos de meu irmão que já era professor e coordenador do ensino superior”; “Tive dificuldades, todavia busquei auxílio participando de cursos de pós-graduação e atualização jurídica”; “Não. Dominava os conteúdos e fui atrás de mais informações em livros na época”.

Como percebemos, nenhum pediu ajuda, o que não anula, porém, a necessidade que tiveram para exercer a docência, uma vez que ouviram conselhos ou por conta própria foram buscar informações em livros ou participando de cursos. A necessidade, em geral se referia a carência de formação pedagógica para o exercício profissional docente como mencionaram os professores. Nesse sentido, afirmamos um certo amadorismo profissional que marca o início da carreira docente. O que a pesquisa demonstrou, porém, é que é possível avançar nesse desenvolvimento e que esse desenvolvimento é marcado por contradições, avanços e retrocessos no modo de pensar e atuar. Ou seja, às vezes, afirmam que mudaram, entretanto, em seguida suas falas contradizem essa afirmação, expressando a marca do pensamento hegemônico de que “as coisas são assim, porque não podem ser diferentes” (FREIRE, 200, p. 22).

São muitas as lições que a docência nos lega. As descobertas pessoais, ao longo dos anos de experiência vão compondo etapas do desenvolvimento da profissão. Assim, podemos afirmar que a docência é um aprendizado contínuo e que mesmo a aprendizagem da profissão é fato que pode ser expandido, como afirma o professor de ciências exatas “*a capacidade pedagógica do ensinar pode ser sempre expandida*” (grifo nosso). Ou na expressão do advogado/professor “*O magistério te faz amadurecer esse saber que você pode ser justo sem ser hipócrita, ser solidário e fraterno sem deixar a isonomia de lado, ser mais humano e menos egoísta*”.

Sendo assim, a docência gera a necessidade de o professor ser um eterno aprendiz, como afirmam os participantes dessa pesquisa, “*como professor descobri que poderia aprender muito mais do que imaginava. A docência enriquece a mente no dia-a-dia*” ou ainda; “*o magistério te obriga a estar sempre estudando, se aperfeiçoando, em busca de algo mais. Não pode ficar estagnado no tempo sob pena de passar vergonha em sala de aula, especificamente no âmbito do direito, onde a dinâmica da legislação acompanha proporcionalmente a evolução da sociedade*”;

Reconhecem, pois, a necessidade de revisão/atualização da profissão, tal fato justificado pela necessidade de formação continuada. Expressões como “*toda profissão precisa de revisão e*

atualização constante. O mundo é dinâmico, a sociedade é dinâmica, o homem é dinâmico, de vez em quando descobrimos que certos conhecimentos já não nos servem mais e percebemos a necessidade da busca de novos conhecimentos”.

Para nós ficou bem claro que os professores universitários, participantes da pesquisa carecem de uma formação específica para a docência. Assim como Almeida (2012, p. 96) entendemos que:

Com base nessas referências teórico-práticas, consideramos apropriado pensar na possibilidade fertilizadora desses atributos no campo do ensino superior, entendendo o que chamamos de *pedagogia universitária* como conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade. Ela oferece o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética.

A quem compete essa formação pedagógica do professor universitário? Para responder a essa questão fomos buscar as referências dos autores, já citados, cujo consenso reporta-se a instâncias governamentais, institucionais e pessoais. Para Almeida (2012, p. 116), é importante “a iniciativa política das instituições de ensino superior de responsabilizar-se pelo desenvolvimento de programas permanentes, destinados à formação continuada de seus professores [...]”. Além dessa iniciativa institucional, a autora, reportando-se a estudos anteriores afirma que “[...] a construção da profissionalidade docente daqueles que assumem o magistério no ensino superior requer iniciativas pessoais e institucionais capazes de adensar a pertença desses sujeitos à profissão docente”. (CUNHA, 2009 apud ALMEIDA, 2012, p. 116)

Certamente concordamos com essa condição que as autoras colocam ao pertencimento à profissão docente. É preciso sim, iniciativa institucional e também pessoal para adquirir outro olhar para essa profissão, para ver de outro jeito. Antes via a profissão docente como “*técnica cartesiana, hoje, vejo como uma troca de informações e eu professor como mediador do conhecimento*”.

Franco (2012, p. 189-190) realça a pesquisa na prática docente, inserida nos processos de formação, como possibilidade de ressignificar as relações teoria e prática e, ao mesmo tempo, “ocasionar rompimentos nas concepções tecnicistas de docência [...], podendo tornar-se um movimento importante na luta coletiva por melhores condições de trabalho e para a reconsideração da importância do conhecimento produzido pelos docentes”. Para a autora, essa prática da pesquisa e o conseqüente conhecimento acumulado, pode gerar um “contraponto valioso ante a

constante degradação e desprofissionalização que tem atingido a classe docente nas últimas décadas”.

Não por acaso, que nosso professor de ciências exatas fez uma especialização na área de educação e sua monografia versava sobre as correntes pedagógicas e práticas docentes. Tal fato sugere que está caminhando na direção da reconstrução da sua identidade profissional, que possivelmente, no momento ainda se encontra em crise, pois esse mesmo professor, ao ser indagado sobre a necessidade de revisão/atualização da profissão, responde que “*Sim, sempre, mas não espero. Sou “meio” autodidata, Vou atrás*”. E no quesito “exigências burocráticas da profissão” responde que: “*Não lido bem com isso. Na época achei absurdo; hoje tolero como um “mal necessário*”. Tais respostas sugerem uma postura contraditória, que nos faz lembrar do nosso atual patrono da Educação, Paulo Freire (2001, p. 64) para quem a ambiguidade e inconclusão é a marca do ser humano. O professor hesita muitas vezes entre manter-se como está e transformar-se. O conflito ocorre pela introjeção do que Paulo Freire chamou de *consciência hospedeira*. “Também encontrei muitos professores, alguns deles amigos, os quais, enquanto oprimidos pelo sistema político no qual operavam, eram, por sua vez, opressores de seus alunos”.

Logicamente, que não cabe, aqui, discutir o conceito de *consciência hospedeira*, mas mencioná-lo para ilustrar a ambiguidade que permeia a vida das pessoas, no caso dos professores, aqui investigados. Adquirir a consciência crítica sobre a realidade, não significa, de início, transformá-la, isso leva tempo e caminhos, às vezes tortuosos.

PARA CONSIDERAR UM FECHAMENTO PROVISÓRIO

De fato, entendemos por provisório esse fechamento. Aqui registramos apenas algumas reflexões sobre uma temática tão ampla quanto instigante que é a formação do professor universitário: seu papel na sociedade, seus saberes, sua prática. Em estudos anteriores (Ferreira e Ferreira, 2013) nos referimos a uma possível reformulação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* com seminários sobre a docência e, hoje, acrescentamos, quem sabe, uma tese de livre docência, a fim de complementar essa formação, mais adequada aos professores universitários.

Insistimos também em programas de capacitação/atualização com cursos regulares aos professores já atuantes no ensino superior e a criação de grupos de estudos para subsidiar o planejamento de políticas institucionais para a formação continuada desses professores.

Verificamos, nessa pesquisa inconclusa que, o desenvolvimento profissional dos docentes universitários, de fato, tem iniciado pelo amadorismo profissional, mas que pode evoluir para um estágio de experiência comparada e, chegar a um profissionalismo engajado. Expressões como, *“toda profissão precisa de revisão e atualização constante. O mundo é dinâmico, a sociedade é dinâmica, o homem é dinâmico, de vez em quando descobrimos que certos conhecimentos já não nos servem mais e percebemos a necessidade da busca de novos conhecimentos”* reflete um amadurecimento profissional. Outras falas refletem a experiência comparada, como por exemplo: *Me espelhei em professores antigos. Humildade, simplicidade, conhecimento teórico, humor, respeito pelos alunos e colegas do corpo docente, espírito de grupo, são virtudes que devem ser lembradas e exercitadas.*

A evolução para o estágio do profissionalismo engajado pode ser constatado em expressões, como: *“através do magistério superior, consigo melhorar também na atuação profissional como advogado”* ou *“somos, talvez, uma das vítimas, principalmente quando o tema é pesquisa e criatividade na educação, embora reconheça que alguns indícios de forma tímida melhoraram”*. Enfim, o profissionalismo engajado insurge-se como um possível caminho que poderá ressignificar a identidade profissional do professor universitário, reconstruindo uma nova cultura universitária chamada por Pimenta e Almeida de Pedagogia Universitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos – Coordenação de Selma Garrido Pimenta).

ANASTASIOU, Léa G. C.; PIMENTA, Selma G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. V. 1.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos – Coordenação de Selma Garrido Pimenta).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização e apresentação de Ana Maria Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **À sombra desta mangueira**. Prefácio de Ladislau Dowbor e Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramento)**. 2 ed. Caxias do Sul. EDUCS, 2005. pp.13-75.

LIBÂNEO, José Carlos e SANTOS, Akiko (orgs.). **Educação: na era do conhecimento em redes e transdisciplinaridade**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. – (Coleção educação em debate).

MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 6 ed. 2003. – (Coleção Práxis).

PIMENTA, Sema Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores** (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**, 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Ética na Docência Universitária: o caminho de uma universidade pedagógica** In PIMENTA, Sema Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores** (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções Pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação).