

A CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO

Dalma Persia Nelly Alves NUNES*
Naiara Sousa VILELA**

RESUMO

A questão da formação de professores e a estrutura do conhecimento pedagógico tem sido temas frequentes em debates por todo o país. Dessa maneira, tivemos como questionamento: como ocorre o processo de constituição da docência de professores que se encontram em início de carreira na educação superior, na área de Ciências Humanas? Objetivamos investigar como ocorre o processo de constituição da docência no decorrer da formação e da prática dos professores em início de carreira na educação superior. Realizamos uma análise qualitativa de dados, a partir da pesquisa bibliográfica, além da realização de questionários e entrevistas reflexivas junto aos professores recém concursados de uma Universidade pública da região do Triângulo Mineiro. A pesquisa demonstrou que a constituição da docência relaciona-se às condições objetivas e subjetivas. Assim, configura-se como um desafio à docência universitária a ampliação de estratégias formativas que sejam organizadas, de forma sistemática, no decorrer da trajetória profissional do professor.

Palavras-Chave: Docência Universitária; Ensino; Socialização Profissional.

INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA: APRESENTANDO A TEMÁTICA

O presente estudo surgiu a partir de uma pesquisa maior¹ que trata o processo de socialização profissional do professor, nesse sentido, este artigo representa

* Universidade Federal de Uberlândia – Aluna da pós-graduação
E-mail: dalmanelly@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Uberlândia – Aluna da pós-graduação
E-mail: naiara_vilela@hotmail.com.

¹ A temática em foco relaciona-se com a investigação desenvolvida no Grupo de estudos e pesquisas em Didática e em desenvolvimento profissional dos professores (GEPEDI), registrado no CNPq e certificado pela Universidade Federal de Uberlândia, no contexto da Faculdade de Educação (FACED), da qual participamos da pesquisa no projeto: “A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente no Ensino Superior”, coordenado pela professora Dr^a. Geovana Ferreira Melo Teixeira. O projeto conta com financiamento do CNPq e da FAPEMIG.

a continuidade dos estudos iniciados em torno das questões referentes à docência universitária.

Historicamente, a questão da formação de professores, a estrutura do conhecimento pedagógico e os processos de constituição da docência são temas frequentes nos debates em todo o país. Há mais de vinte anos estão presentes nas várias organizações científicas e profissionais de educadores, por exemplo: ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, dentre outros espaços.

Constituem, neste sentido, como desafios à formação docente, a reflexão pessoal e coletiva enquanto processo de conscientização progressiva de desenvolvimento contínuo e compartilhado, uma investigação constante como arcabouço de crenças, conhecimento e vivências de modo que o sujeito – o professor – venha a encontrar-se com a sua própria humanidade (SÁ-CHAVES, 2001).

Esses desafios parecem apontar para o 'sentido' do processo de formar professores, trata-se, portanto, de compreender os pressupostos que têm dado suporte à prática docente na educação superior, a fim de abranger quais os principais desdobramentos norteadores da prática destes professores universitários, além de buscar um melhor entendimento a respeito do processo de inserção na carreira do magistério superior.

Desta forma o presente estudo emerge de inquietações suscitadas, principalmente, pelo pouco preparo específico para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *strictu sensu* proporcionam aos professores. Esse problema insere-se no antigo dilema da formação do pesquisador *versus* professor.

Embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos pelo menos um aspecto no qual ela tem se mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente, na educação superior (TEIXEIRA, 2009).

De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica, há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado. Em contrapartida, para o exercício da docência na educação superior o foco é na competência científica, o que compromete a dimensão didático-pedagógica.

Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. Tendo em vista esta recorrente constatação, pode-se fazer a pergunta principal que norteia esta investigação: como ocorre o processo de constituição da docência de professores que se encontram em início de carreira na educação superior, na área de Ciências Humanas?

Tendo em vista essas questões, objetivamos com este trabalho investigar como ocorre o processo de constituição da docência no decorrer da formação e da prática dos professores que atuam na educação superior.

É importante apreender ainda, que há um contingente significativo de profissionais provenientes de instituições privadas de ensino ingressando em instituições públicas². Esta instituição de ensino, por ser pública, pauta-se por uma cultura de trabalho³ diferenciada da instituição privada, no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, além dos professores inexperientes, também estes professores provenientes das faculdades particulares estão passando por um processo de socialização profissional.

Considera-se que a dinâmica do estudo contribui significativamente para o enriquecimento e amplitude da discussão sobre a questão do processo de constituição da docência universitária. Do mesmo modo, revela-se uma das questões mais complexas e instigantes do campo educacional, e se mantém pertinente e atual como objeto de investigação, tendo em vista as múltiplas facetas do docente que atua na educação superior.

Neste cenário, para responder ao questionamento desta investigação, partimos da análise de referenciais teóricos de estudos já realizados sobre o tema, e delineamos um

²Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

³Sabe-se que o trabalho nas instituições federais diferencia-se das instituições particulares, principalmente no que se refere ao espaço para a produção do conhecimento. As Universidades federais assentam-se no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Em contrapartida, nas instituições particulares o trabalho do professor centra-se essencialmente no exercício da docência.

caminho investigativo que levou a opção pela abordagem metodológica de pesquisa de natureza qualitativa.

Deste modo, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupa-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. O que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva e os dados obtidos são fornecidos por meio de palavras. Chizzotti(2006) também esclarece que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

A pesquisa foi desenvolvida no período de dois anos, especificamente de Julho de 2009 a Julho de 2011. O critério de seleção dos participantes da pesquisa foi o tempo de profissão. A prioridade foi investigar o processo de socialização de professores recém contratados que não tinham experiência docente e/ou com experiência, mas provindos de instituições de ensino superior privadas. Além deste primeiro critério, outro foi a “adesão”, o aceite em participar da pesquisa. Os professores não foram nesse sentido, “objeto” da investigação. O objeto é o processo de sua socialização e a compreensão do processo de constituição da docência no decorrer da formação e da prática dos professores. Assim, puderam conhecer desde o início o projeto e optaram por aderir, ou não, à pesquisa. Utilizamos como técnica de coleta de dados a aplicação de questionário e entrevista reflexiva:

- a) **Questionário de identificação** para caracterização dos professores recém contratados e escolha dos participantes da pesquisa. Teve duas finalidades básicas: conhecer o tempo de experiência anterior do recém contratado e, a partir daí, convidá-lo ou não para participação na pesquisa e saber em qual instituição o recém contratado fez o curso superior e a pós-graduação.

- b) **Questionário ampliado** de caracterização da formação inicial e dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* e das expectativas em relação à profissão docente e ao novo emprego. Este instrumento foi aplicado a todos os professores recém contratados que aderiram à pesquisa. Visamos apreender as expectativas do recém contratado em relação à profissão, ao novo emprego e, também, compreender qual avaliação faz da formação inicial e dos cursos de pós-graduação com relação ao processo de profissionalização e desenvolvimento da identidade profissional.
- c) **Entrevistas reflexivas**, com o objetivo de acompanhamento do processo de socialização profissional. A forma de gravação foi digital.

O contato inicial com os novos docentes foi por meio do questionário de identificação. Neste sentido, como necessitávamos identificar os sujeitos da investigação, recorreu-se à técnica por considerá-la mais adequado a esta etapa da pesquisa. De acordo Cervo e Bervian (2007), o questionário é a maneira mais recorrente de se obter informações, uma vez que possibilita constatar com exatidão o que se pretende no desenvolvimento da pesquisa.

A partir desses dados foi possível definir a amostragem de professores que participariam das entrevistas reflexivas. Consideramos a entrevista reflexiva, uma vez que esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, também oferece espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a pesquisa.

Segundo Triviños (1987), a entrevista reflexiva é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe a resposta do informante. Desta maneira, este começa a participar na elaboração da pesquisa.

Para iniciar o processo de coleta de dados foi necessário delimitar o grupo de professores e optamos por uma amostra de dois professores de cada curso. A área escolhida foi as Ciências Humanas, tendo em vista a importância da formação dos professores universitários, de modo mais sistemático e efetivo, no preparo pedagógico

necessário ao exercício da docência. Emolduraram-se nos critérios da pesquisa os cursos de Letras, Administração e Jornalismo.

Neste sentido, apresentamos aqui análises e reflexões considerando os estudos teóricos no que se refere à temática em questão. Esperamos, neste sentido, que os apontamentos presentes neste artigo contribuam com as investigações no campo da formação de professores, mais especificamente da docência universitária.

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM DIÁLOGO COM OS APONTAMENTOS TEÓRICOS

A necessidade de formação para os diversos âmbitos profissionais é uma questão irrefutável, entretanto, esta afirmação é questionável no que se refere à formação do professor do ensino superior, mais estritamente vinculada às atividades docentes, dada a lógica que orienta a formação do docente universitário, que apresenta ênfase no conhecimento da área específica de formação.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002) na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa, além de anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até desconhecimento científico acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Não se percebe o respeito às cláusulas dos contratos de trabalho que exigem a busca de formação pedagógica dos professores que ingressam na instituição superior. Caberia à Universidade o papel de viabilizar essa prática, “estimulando e proporcionando condições para que os docentes se preparem para o exercício do magistério” (VEIGA, 2000).

Podemos dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação profissional do professor que atua no ensino superior, através dos cursos de formação *stricto-sensu* e *lato sensu*, entretanto, com a formação pedagógica voltada à docência no ensino superior há pouca preocupação. Mesmo nos programas de pós-graduação, os espaços são restritos, para a prática da docência, assim como, para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática.

Nos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* não há exigência de oferta de disciplinas relativas à formação didático-pedagógica, ficando a cargo de cada programa a definição do currículo. Essa é uma das razões pela qual a formação docente em tais cursos tende a ser entendida como sinônimo de aquisição do título de mestre ou de doutor. Destarte, a titulação acaba sendo concebida como uma espécie de “estado de graça”, dado pela capacidade de desenvolver pesquisa na respectiva área de investigação.

Existe, neste sentido, a necessidade de considerar que a prática educativa do docente universitário implica a capacidade de mudança e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, o que significa um exercício de transposição didática no ato educativo. A transposição didática assim configurada exigiria por parte do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos a eles inerentes e os conhecimentos do campo profissional.

Nesta direção, há de se ponderar que é necessário investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em: valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada; indissociabilidade teoria/prática.

Desta forma, configura-se como um desafio à docência no ensino superior o desenvolvimento de estratégias formativas “sistematicamente organizadas, as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios da área de atuação de cada profissional”. Cunha ainda considera que:

A Universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos desse processo se beneficiam e incorporam as experiências na sua biografia. Portanto faz, também, parte do lugar. Reconhece e valoriza o lugar. Atribui sentido ao que viveu naquele lugar e passa a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando lá já não habita (CUNHA, 2008, p.08).

É possível indicar como consensual a necessidade da organização de lugares formativos voltados à atuação neste nível de ensino, viabilizando a reflexão sobre o ensinar e o aprender específicos à ação docente universitária. Dessa forma, poder-se-á corroborar com o desenvolvimento da professoralidade na docência superior, uma vez que este exercício requer competências específicas, que não se restringem apenas a obtenção de um título.

Assim, inferimos que a inserção de professores iniciantes no ensino superior pode constituir-se em um espaço⁴ cujo sentido e o significado formativo os transformem em lugar⁵ de formação, promovendo o desenvolvimento de programas de iniciação à docência no ensino superior, território⁶ de múltiplas possibilidades. Lüdke (1986) indica que a formação de profissionais, no primeiro momento, focalizava apenas uma perspectiva da socialização, ou seja, "a influência da Universidade e de sua determinante função na aprendizagem de papéis sociais". No segundo momento, há um avanço à medida que se procura compreender "o processo de socialização a partir da experiência do profissional em seu lugar de trabalho".

Compreende-se a socialização como um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. Neste sentido, Huberman (1992) considera que nos primeiros anos de exercício profissional do professor, os professores organizam sua prática, em geral, através de estratégias de sobrevivência e entusiasmo. Sobrevivência, na medida em que neste período o professor iniciante confronta-se com a distância entre os ideais e as realidades cotidianas, caracterizando o que comumente é denominado "choque do real". Um período caracterizado pelo tateamento pela insegurança do agir docente. Com relação ao aspecto da descoberta, refere-se ao entusiasmo inicial, a experimentação.

Este autor indica que estes dois aspectos, o da sobrevivência e da descoberta, são vividos paralelamente e é o segundo aspecto que permite suportar o primeiro. Entretanto, menciona a existência de perfis com uma só destas componentes impondo-se como dominante. Assim, sugere como característica principal desta fase, a exploração, a qual pode assumir um caráter, sistemático ou aleatório, fácil ou problemática, de acordo com as condições do contexto institucional da iniciação do professor.

Tardif e Raymond (2000), do mesmo modo, ponderam que o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a

⁴Aqui entendido, segundo Cunha (2008, p.07) "como sendo sempre potencial, abrigando a possibilidade da existência de programas de formação, sem, contudo, garantir sua efetivação. [...] o fato [da universidade] de ser espaço de formação não significa que, necessariamente se constitua em um lugar onde ela aconteça".

⁵O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades (CUNHA, 2008, p. 07).

⁶Na perspectiva apontada por Cunha (2008) o território tem uma ocupação e essa revela intencionalidades a favor de que e contra que se posiciona, não há territórios neutros.

serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, mencionado anteriormente, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão. Como consequências ocorrem a desilusão e o desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, a transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.

Segundo esses autores há duas fases durante os primeiros anos de carreira: I – uma fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, “entusiasmadora” ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição; II – a fase de estabilização e de consolidação, em que o professor se investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo, caracterizando também uma maior confiança do professor.

Entretanto, é preciso compreender que essa estabilização e consolidação não ocorrem naturalmente, somente em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão.

Assim, Lüdke (1996), enfatiza que o processo de construção da identidade profissional resulta da superação de “uma suposta bipolaridade entre forças individuais e coletivas, bastante centrada na socialização profissional”. Para Dubar (*apud* Lüdke, 1996)

A socialização profissional consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional, através do jogo das transações biográficas e relacionais. A identidade profissional não se confunde com a identidade social, mas tem relações estreitas com elas. (DUBAR *apud* LÜDKE, 1996, p.9).

A experiência, vê-se, proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar

As questões sobre a formação docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

OS DIZERES DOCENTES: A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA E DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO

Segundo Tardif (2002) a formação docente supõe um *continuum*, no qual, durante a trajetória docente, as etapas do trabalho do professor devem alternar com fases de formação contínua. Essa formação é anterior ao ingresso na própria Universidade e perpassa a formação inicial desdobrando-se ao longo de toda sua carreira profissional. Nesta dinâmica, os professores reelaboram os seus saberes iniciais em um diálogo constante com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas em seu contexto de trabalho. É neste diálogo e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que estes docentes vão construindo seus saberes. Deste modo, a formação docente sinaliza para diferentes enfoques e desafios, bem como a construção da identidade profissional, os saberes que são mobilizados no exercício da docência, a relação teoria e prática, entre tantos outros.

Neste cenário, alguns professores revelam suas experiências acumuladas em sua trajetória e que são refletidas no exercício da docência, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Uma professora relata sua trajetória e considera que todas as etapas as quais passou influenciaram em sua atividade docente atual:

Eu estava no último ano de faculdade na Universidade de Sorocaba e eu tinha algumas noites livres, existia um projeto da igreja do bairro onde eu morava que se chamava Sorocaba sem analfabetos, neste projeto era direcionado para pessoas maiores de 40 anos que não tiveram a oportunidade de estudar. Eu sempre gostei muito de história e eu me aventurei a ministrar aula como voluntária de história duas noites por semana (...). Quando resolvi fazer o mestrado em educação, era meu desejo muito fazer com o professor que foi meu orientador, porque ele era uma pessoa que tinha uma sensibilidade muito grande com relação à questão do educar, e com ele eu aprendi muita coisa, as aulas eram muito mais conversas do que aulas. Acredito que isso é importante ter essa formação, e isso foi muito importante para mim, me influenciou na professora que sou hoje. (entrevista – sujeito 03).

Podemos considerar, a partir do exposto, a dimensão da formação pessoal do professor. Segundo Tardif e Raymond (2000) o docente, ao longo de sua história de vida pessoal, interioriza conhecimentos, competências, crenças e valores, os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados. Dessa maneira, no tempo da vida profissional, no tempo de carreira, o 'eu' pessoal, em contato com o universo que o trabalho constrói, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um 'eu' profissional (TARDIF e RAYMOND, 2000).

A formação, neste sentido, passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes e estes produzem a profissão docente que é o segundo aspecto que se refere ao desenvolvimento profissional. Os saberes não são lineares, no sentido de que não se constituem em um conhecimento acabado, tampouco são instrumentais, uma vez que, envolvem uma complexidade de valores que são constantemente modificados (PIMENTA, 1997).

No último aspecto, Pimenta ainda considera o desenvolvimento organizacional, cuja importância está em produzir a instituição como espaço de trabalho e formação, “o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando à constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial” (PIMENTA, 1997, p. 12).

Todos estes aspectos estão intrinsecamente vinculados ao processo de socialização profissional do professor, na medida em que, em sua inserção inicial na carreira docente, revelam suas concepções, as que, posteriormente, irão delimitar suas práticas formativas no interior da universidade. Tais fatores vinculam-se ao desenvolvimento de sua identidade profissional e a construção de seus saberes docentes, além de se referir à transposição dos conhecimentos inerentes à profissão em práticas profissionais.

Os professores novatos demonstram também insegurança no tratamento dos problemas e vivem o conflito entre as demandas dos alunos e as exigências da instituição. Com o passar do tempo, à medida que vivenciam novos problemas, sentem-se mais tranquilos, confiantes e autônomos para solucioná-los:

Por outro lado, tem um ponto negativo que, na verdade precisamos de muitas informações para poder se adaptar no primeiro momento. Como eu era recém chegada e na época faltavam professores não participei do processo de atribuição de aulas... Foi uma adaptação muito difícil nesse sentido, porque além de ter que adaptar-me em uma realidade completamente diferente – nunca havia vivenciado uma realidade de ter que lidar não só

com aula, mas também com ensino, com pesquisa, com extensão, saber os trâmites, das leis, de resoluções... Hoje eu entendo muito mais o que é a realidade de uma Universidade pública e as exigências necessárias e o que temos que fazer para cumprir tais obrigações. Mas no primeiro momento eu tive que buscar as informações (entrevista – sujeito 01).

Deste modo, a formação profissional revela-se como um processo interativo e dinâmico, perpassando pelas dimensões pessoal, social e profissional, conforme observa Nóvoa (1997). As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor construiu e absorveu ao longo de sua trajetória são traduzidos em processos formativos e constituem-se em uma forma do docente ser, pensar e agir no mundo e em sua prática profissional. A formação nessa ótica tem a ver com a trajetória de vida pessoal e profissional, mostrando-se permanente.

É possível apreender que à medida que os docentes novatos adquirem mais experiência na profissão, em contato com as situações cotidianas, constroem um modo particular de lidar e ministrar aulas, arraigados nas práticas sociais coletivas da profissão docente. Uma professora assinala:

Vivenciamos uma mudança constante em relação ao processo de trabalho, e os currículos não têm acompanhado essas mudanças. Na teoria trabalhamos uma coisa, mas quando confrontados na prática é algo totalmente distante. É interessante o professor tentar alterar suas formas de trabalho, muitas vezes o professor utiliza o mesmo plano de aula há vinte anos, e em vinte anos muita coisa muda. Repensar esses processos de ensino pode contribuir muito para que os docentes estejam mais preparados para enfrentar as gerações que vêm aí. (entrevista – sujeito 03).

A partir das considerações dos docentes, podemos aferir que estes, em seu processo de socialização, constroem e reconstroem através das relações sociais suas ações, posicionando-se de acordo com o momento vivenciado, incorporando assim práticas e percepções acerca da profissão docente ao longo da sua socialização.

É necessário ponderar que a prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional. Desta forma, configura-se um desafio à docência na educação superior o desenvolvimento de estratégias formativas as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a construção de conhecimentos, saberes e fazeres próprios da área de atuação do professor que atuará na educação superior.

As respostas obtidas por meio do questionário evidenciam que há a compreensão, por parte dos docentes, de que a formação inicial e continuada realmente contribuíram

para sua atuação como professor. No entanto, as entrevistas revelam que estes professores afirmam ter dificuldades de natureza didático-pedagógica conforme explicitaremos a seguir:

(...) não temos necessariamente esse preparo para entrar numa sala de aula e conduzir adequadamente. Essa é uma cobrança muito grande que temos da coordenação, da direção para manter o aluno, para poder conduzir uma boa aula. Então eu acho que o mínimo que deveria haver é uma preparação adequada para isso. Talvez muitos pensem que algum professor que vem de outras universidades já tenha uma experiência, ou saibam sobre isso, mas muitos não sabem como o meu caso, por exemplo. (Entrevista – sujeito 01).

Podemos observar através do relato, o pouco valor que é atribuído à formação didático-pedagógica do professor pela Universidade, tendo em vista que neste espaço prioriza-se a formação e a prática do pesquisador. Nessa lógica, este profissional realiza sua formação de pós-graduação, arquitetando uma competência técnico-científica, reconhecida e legitimada pelos seus pares e alunos.

Uma professora ponderou que “Em alguns momentos temos uma distância muito grande entre o que imaginamos e planejamos e o que o aluno está preparado para receber” (entrevista – sujeito 06). Os relatos demonstram que há, por parte dos professores, de modo geral, a compreensão das lacunas formativas com relação às questões próprias da docência universitária, que é entendida como uma profissão complexa, num contexto que implica movimento, que é a Universidade.

No entanto, é expressa nesta fala uma concepção de educação que pode reproduzir as práticas tradicionais de transmissão do conteúdo de alguém que sabe muito, que tem o domínio da disciplina a ser ensinada, para alguém que nada sabe. Quando perguntamos através do questionário sobre as principais habilidades como professor, alguns enumeraram que seria preparação das aulas e exposição do assunto a ser abordado ou o que alguns denominaram de 'clareza nas explicações'. Uma professora ainda afirma: “O professor universitário tem que ter uma boa formação, tem que conhecer o que ele vai lecionar... Ser uma pessoa que vai transitar bem entre sua posição acadêmica e de professor, de trazer a informação para os alunos” (entrevista, sujeito 05).

Apesar de haver um comprometimento com a atividade docente, a partir desses relatos observamos ainda que, de forma subjetiva, as concepções de que ser professor é transmitir bem os conteúdos, numa perspectiva tradicional de “educação bancária”, como articulava Freire (1996). Em contrapartida, outros professores demonstram que:

O professor tem que ter sensibilidade. Não adianta chegar a uma sala de aula e ser um professor extremamente conhecedor tanto da teórica como da prática, mas que não tem sensibilidade de perceber o quanto seu aluno precisa de um retorno seu. Alguns podem chamar isso de didática, mas eu acredito que sensibilidade seria uma boa palavra. (entrevista – sujeito 04)

Temos que repensar o trabalho do professor na sala de aula. Hoje em dia o professor é muito mais um indicador, ele não é alguém que apenas transmite conhecimento, ele aponta caminhos e cada um (discente) vai descobrindo esses caminhos conforme estão sendo indicados. (entrevista – sujeito 02)

Diante do exposto, consideramos que o professor apresenta um papel central no processo de ensino e aprendizagem, visto que este mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. No entanto, é necessário a este profissional fazer dialogar o conhecimento com o trabalho cotidiano, tendo em vista que, tanto ele como o discente, possuem uma bagagem de conhecimentos construídos anteriores à Universidade. Para tanto, é importante que o docente tenha a capacidade de saber adequar-se metodologicamente, construindo e reconstruindo estratégias a fim de pensar o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção com os pares.

Hoje a tarefa de ensinar demanda uma nova formação inicial e permanente, em decorrência de o professor ter de exercer outros papéis, tais como a motivação, participação, animação do grupo, relações com estruturas sociais e com a comunidade. Neste sentido, refletir sobre a atividade docente requer uma nova concepção do papel do professor – pois apenas dominar o conhecimento das disciplinas não é suficiente.

A partir do que observam Pimenta e Anastasiou (2002) na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa, e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem. Podemos dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação, através dos cursos de formação *strito-sensu* e *lato sensu*, entretanto, a formação pedagógica voltada para a docência na educação superior é quase inexistente. Uma professora afirma:

Mas a minha intenção sempre foi continuar com a pesquisa e mesmo estando fora, mesmo trabalhando nessa faculdade particular nunca deixei de buscar leituras, de tentar entender alguma coisa para poder futuramente no doutorado continuar, com essa preocupação. (entrevista – sujeito 01)

O que eu gosto de fazer é pesquisa, mas não da pra viver só de pesquisa, principalmente na minha área que é letras, se fosse outra área quem sabe engenharia daria pra eu viver de

pesquisa. Desta forma, eu sempre busquei dosar, fazer o que eu gosto e tentar lecionar aquilo que eu gosto. (entrevista – sujeito 02).

O que podemos apreender é que há ênfase mais nas atividades de pesquisa, em detrimento das do ensino. À luz do que observa Cunha (2005), o professor, ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, “constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade”. (CUNHA, 2005, p. 80)

Com relação a estes aspectos, perguntamos aos professores sobre a consistência da sua formação na pós-graduação para o exercício da docência, e os professores destacaram que “obtive uma boa base teórico-prática na graduação em letras que me possibilitou boa adaptação no magistério. Mas na pós-graduação, como é característico dos cursos de pós-graduação, não há exigência na formação prática, mas sim teórica” (questionário sujeito 01). “O preparo se deu através dos bons exemplos deixados por professores cujo trabalho acadêmico me supervisionavam favoravelmente, seja em aula ou fora dela” (Questionário- sujeito 02).

A formação docente, conforme assinalado nas respostas dos professores, mostra-se limitada, no sentido de que, não há a preocupação em desenvolver atividades e/ou discussões específicas para o exercício da docência na educação superior. Nessa perspectiva cabe a reflexão crítica sobre o sentido formativo da instituição (a Universidade que é o lócus de formação e atuação docente).

Nesta dinâmica, Nóvoa (1992) propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico reflexiva, que "forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que promova as dinâmicas de formação autoparticipada.” (NÓVOA, 1992, p.25). A partir desses aspectos Pimenta (1997) considera três processos na formação docente, que são eles: “produzir a vida do professor que sugere valorizar a vida do professor – que tem que ver com o desenvolvimento pessoal”, como conteúdos de sua formação, de seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas, ou seja, sua trajetória de vida e suas vivências.

Nesta direção, há a necessidade de se investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em sensibilidade frente ao aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada; indissociabilidade entre teoria e

prática (como apontado por alguns professores nas entrevistas); e o processo de ensino focalizado a partir do processo de aprender do discente. Todos esses fatores direcionados ao desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional e para tanto é necessário rever o papel da instituição como possibilidade de contribuir para impulsionar essas práticas na Universidade.

A partir destas considerações, revela-se imprescindível a preparação de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como um ofício que exige o domínio de vários saberes, e está situada no entrecruzamento de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta investigação nos possibilitou compreender como ocorre o processo de constituição da docência de professores que se encontram em início de carreira na educação superior, na área de Ciências Humanas, concordamos desta forma que as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais, e os saberes que são mobilizados à medida que desenvolve seu trabalho e a história de vida são fatores constituintes desse processo. Neste sentido, conhecemos as experiências que marcaram e tornaram-se ações formativas da pessoa e do profissional docente.

Neste amplo contexto, os conhecimentos construídos em diferentes lugares e momentos da vida pessoal e profissional influenciaram de forma significativa a relação que cada professor tem com a docência. Nesta medida, tais aspectos vivenciados e incorporados de diferentes modos por estes docentes, acabaram por constituir-se num processo de constante formação do eu pessoal e do eu profissional.

Desta forma, a partir do diálogo com os referenciais teóricos que balizaram este estudo, bem como os apontamentos dos professores, sujeitos da pesquisa, apreendemos que a formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do magistério superior, na medida em que os professores consideraram, em suas práticas cotidianas na Universidade, a influência das experiências anteriores ao acesso na carreira: influências escolares, familiares, profissionais e sociais.

A experiência profissional durante a socialização vai se configurando num espaço rico de formação. Os conhecimentos que dizem respeito ao modo como se apropria do

'ser professor' no decorrer da vida revelam-se, assim, como valiosos no processo de desenvolvimento da profissão, no sentido de que os professores, no exercício de sua atividade, constroem saberes práticos, baseados nas experiências cotidianas e esses saberes se transpõem às situações de ensinar, estabelecendo uma relação dialógica.

Essas experiências constituem-se em espaços a partir dos quais o professor pode trazer a tona saberes e vivências ao longo de sua trajetória de vida para responder às necessidades que são postas no momento. É na história da formação desses professores que estes constroem e formulam instrumentos para produzir seus saberes e ensiná-los aos seus alunos, o que pode permitir ainda que estes percebam a prática atual como referência para a sua atuação e nela refletir.

Tais aspectos contribuíram para o fortalecimento da profissionalização do professor, contudo consideramos que estes não são suficientes para o exercício docente. Estas considerações apontam, para uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da docência na educação superior por parte dos cursos de pós-graduação *strictu-sensu*, na medida em que os professores, para darem conta de seu trabalho, recorrem aos conhecimentos adquiridos na prática docente na educação básica, as experiências formativas na formação inicial, ao conhecimento do conteúdo da disciplina e às referências passadas pessoais e/ou profissionais.

É nessa ótica que, reiteramos a necessidade de investimento em uma formação pedagógica sólida e permanente, e não apenas em eventuais programas de integração, de forma que as práticas e experiências sejam articuladas às teorias educacionais, por meio de metodologias que considerem as necessidades formativas dos docentes, o trabalho coletivo e a valorização da carreira no magistério superior.

Nessa direção, acreditamos na inexistência de um ator individual, mas de vários atores multifacetados, constituídos por várias experiências formativas e em diferentes tempos de vida. Esses espaços e momentos formativos exercem influência significativa na prática profissional do professor.

Assim, configura-se como um desafio à docência na educação superior a ampliação de estratégias formativas que sejam organizadas de forma sistemática, as quais envolvam empenhos pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, norteados para a construção de conhecimentos que considerem os diversos saberes mobilizados pelos professores e os próprios da área de atuação profissional.

CONSTRUCTION OF A TEACHING CAREER IN HIGHER EDUCATION AND THE CHALLENGES
IN TEACHING

ABSTRACT

The question about of teacher training, the structure of pedagogical knowledge has been recurring themes in the debates around the country. So, we had as questioning: how happens the process of constitution the teaching of teachers who are beginning their careers in higher education in the sciences human? Our objective is to investigate how happens the process of constitution of teaching in the course of training and practice of teachers beginning their careers in higher education. We performed a qualitative analysis of bibliographic data, besides the completion of questionnaires and reflective interviews with recently teachersgazetted in a public university in the TrianguloMineiro region. Research has shown that process of constitution the teaching relates to the objective and subjective conditions. Thus appears as a challenge to the university teaching the expansion of training strategies that are organized systematically during the professional career of the teacher.

Key-words: University Teaching; Education; Professional Socialization.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.C. BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CERVO, A. L. BERVIAN, P.A.S.R da. *Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA F. L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-201.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUBERMAN, M. "O ciclo de vida dos professores" In: NÓVOA, A (org). *Vidas de Professores*. Porto Ed., 1992.

LUDKE, Menga, ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002

_____. *Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor*. Nuances, vol III, Presidente Prudente, p.05 – 14, 1997.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO Isabel (org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e sociedade*. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, dez. 2000.

TEIXEIRA, G. F. M. *Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes*. Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*: 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas-SP: Papirus, 1998.