



A VOZ DOS PROFESSORES DE UMA IES PÚBLICA: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA TRAJETÓRIA FORMATIVA E IDENTITÁRIA

Andréia de Mello Buss de Castro
Luana Rosalie Stahl

Resumo

Este artigo decorre das trajetórias formativas das autoras, em dois sentidos: a construção do arcabouço teórico para identificar e discutir os desafios enfrentados pelos docentes universitários na trajetória identitária e formativa; os dados provenientes de uma pesquisa sobre os movimentos construtivos de docentes de diferentes áreas do conhecimento da qual as autoras participam. O desenvolvimento da pesquisa envolve a realização, a transcrição e a análise de entrevistas narrativas, investigando os diferentes modos de compreender os movimentos construtivos de acordo com a especificidade da área de conhecimento. As narrativas dos professores participantes elucidaram alguns desafios da docência, indicando que os desafios são distintos de acordo com a natureza das áreas e têm implicações diretas na prática docente. Assim, acreditamos na importância das narrativas na construção do processo identitário e formativo dos professores de Ensino Superior, pois este pode ver a si mesmo como sujeito de sua trajetória, o que possibilita a sua constituição docente a partir das experiências vivenciadas ao longo da sua carreira.

Escritas iniciais

Este trabalho iniciou-se na disciplina “O professor e seu desenvolvimento Profissional”, do Curso de Mestrado em Educação de uma instituição de ensino superior do interior do estado do Rio Grande do Sul. A proposta final da disciplina foi a produção de um texto teórico que envolvesse os autores estudados e discutidos em sala de aula. Optamos por um tema que envolvesse os estudos sobre trajetórias formativas e identitárias de professores universitários.

Assim delineamos a problemática: **Quais os desafios enfrentados pelos docentes universitários na trajetória identitária e formativa?** Como viés de investigação escolhemos as narrativas dos professores universitários que participam do projeto de pesquisa “Os movimentos construtivos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimentos”. Para este artigo, selecionamos 05 entrevistas, com professores das áreas: Ciências Humanas, Ciências Rurais e Ciências da Saúde.

A preocupação é discutir o professor como um ser singular, que tem a sua trajetória identitária e formativa constituída tanto da dimensão pessoal quanto da profissional, sendo estes aspectos inter-relacionados nos movimentos construtivos da docência. Neste sentido, nosso foco está em um dos indicadores que constituem a matriz categorial¹ de entrevista: dificuldades encontradas na docência (ensino, planejamento, orientação, pesquisa e extensão) de sua área. O projeto em questão visa à participação de professores de ensino superior de cursos de licenciatura e bacharelado de diferentes áreas do conhecimento.

A utilização das entrevistas narrativas (CONNELLY e CLANDININ, 1995) possibilita dar voz e proporcionar tempo para que estes professores narrem suas próprias histórias profissional e pessoal a partir da ótica que a percebem. Assim, ressaltamos a necessidade de estudar os processos nos quais estes professores estão implicados, o que significa e como são significados por eles na prática docente.

Aprofundando as discussões

Os estudos realizados por Abraham (2000) salientam a importância do professor visto como sujeito, levando em conta a inter-relação entre aspectos pessoais e profissionais. Tais aspectos se entrelaçam de tal maneira que é impossível distinguir um do outro já que estes constituem o “ser professor”, gerando um constante processo de (trans)formação que é resultado de momentos de estabilidade/instabilidade, recuos/avanços, felicidade/infelicidades, de alegrias/frustrações e segurança/insegurança. Para Isaia e Bolzan (2009), os processos formativos são constituídos de marcas da vida e da profissão que, dada sua significância inter e intrasubjetiva, constituem-se em experiências de cunho formativo. A formação de professores de ensino superior é um processo, como tal, é de cunho evolutivo, sistemático e organizado através do qual o professor aprende e desenvolve sua competência profissional (MARCELO GARCÍA, 1999).

Os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa já citado, apontam na direção dos movimentos construtivos da docência, uma vez que estes elucidam os diversos momentos vivenciados pelos professores universitários delineando suas trajetórias. Os movimentos construtivos da docência representam os diferentes momentos vivenciados pelos docentes, momentos estes que perpassam a vida, a profissão e o espaço institucional no qual atuam ou

¹ A matriz categorial da pesquisa é constituída de tópicos semiestruturados que guiam o pesquisador na realização das entrevistas narrativas com os professores universitários. Para este trabalho, devido ao espaço que temos nossa discussão está focada em apenas um destes tópicos.

atuaram. Estes movimentos não são lineares e sua caracterização é particular, pois, corresponde ao modo como cada professor interpreta os acontecimentos vivenciados (ISAIA, 2010).

As pesquisas realizadas no âmbito da caracterização dos movimentos construtivos específicos da docência superior revelaram ainda que estes momentos são perpassados por marcadores que correspondem às marcas significativas deste processo. Neste sentido, a pesquisa busca apreender os movimentos construtivos dos docentes de nível superior de diferentes áreas, buscando convergências e divergências entre estes momentos.

O caminho a ser percorrido pelos docentes é como um labirinto (ABRAHAM 2000) e para que tal seja vencido é necessário que o professor esteja muito seguro e estruturado como “eu profissional” e “eu grupal” para que consiga vivenciar qualitativamente esta experiência. Este trajeto, complexo e tortuoso, pode ser significativo para alguns e doloroso para outros que poderão simplesmente perde-se no interior do labirinto. Assim, as narrativas proporcionam ao professor universitário a possibilidade de reconhecer-se como tal e assumir para si a direção de sua própria vida na qual é o protagonista. Cabe salientar, que os professores de ensino superior, não tem preparação inicial específica para tal. Os cursos de pós-graduação viabilizam o ingresso como docente em cursos de graduação, mas nem sempre proporcionam os subsídios para esta profissão.

Para Josso (2004) o reconhecimento de si e de nós é uma das buscas realizadas pelo professor e está fundamentada na necessidade do aprofundamento do conhecer-se. Segundo esta autora, esta busca se dá devido à necessidade do professor de conhecer a si mesmo para poder estabelecer relações com o mundo. Para os professores de cursos licenciatura este processo é ainda mais complexo, pois precisam identificar-se como professores formadores de futuros professores e como tal, desenvolver nestes estudantes a identidade da sua profissão.

De acordo com Lüdke e Boing (2004), o processo de construção identitária é temporal e dá-se na interação. Neste sentido, Isaia (2006) amplia esta discussão abordando o processo identitário docente como sendo constituído pelas dimensões pessoais e profissionais, onde o aspecto pessoal diz respeito à organização identitária que perpassa a vida, enquanto que o aspecto profissional está relacionado aos espaços percorridos pelo docente e as relações e compartilhamentos que estabelece na sua trajetória docente.

Portanto, é importante que o docente de ensino superior tenha consciência que somente conseguirá perceber-se como profissional e pessoa quando conseguir integrar quatro pontos de vista: situações concretas as quais está submetido, as representações que o outro tem a respeito de si, as representações que ele tem de si próprio e como ele percebe as

representações dos outros a respeito de si (ISAIA, 2009). Assim, o professor como profissional compreende-se inserido em um contexto multidimensional que envolve relações intra e interpessoais.

Neste sentido, Marcelo García (1999) aponta para a necessidade de programas de formação de professores que levem em conta as mudanças e inovações contínuas que ocorrem nas instituições de ensino possibilitando ao professor em formação inicial ou permanente uma relação maior entre a formação recebida e àquela que lhe será cobrada. De fato, atualmente enfrentamos um problema que ninguém fora capaz de prever e que resulta agora na conhecida “bola de neve”. Essa expressão, utilizada por nós, serve para ilustrar o discurso de muitos professores universitários, isto porque na grande maioria das vezes estes justificam o ensino básico como o responsável pelos baixos rendimentos dos alunos ingressantes na universidade. A justificativa torna-se insignificante uma vez que os profissionais do ensino básico de escolas públicas e privadas foram formados nas instituições de ensino superior, onde, pelos menos teoricamente, foram preparados para atuarem naquele campo. Está, portanto, delineado o que Lüdke e Boing (2004) chamam de crise das identidades profissionais.

Para Imbernón (2006) é necessário desenvolver ferramentas intelectuais que facilitem as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, para assim, aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social. Neste viés, as narrativas possibilitam a elucidação da identidade profissional a partir da reflexão e interpretação das realidades vivenciadas pelos docentes.

Para Gatti (2009), a identidade profissional e a profissionalidade ocupam posição central, onde através de processos interpessoais a educação se produz. Daí, pensarmos além da configuração técnica, integrando o agir e o pensar o que também se aplica ao ensino superior visto que é necessária a interlocução entre os diferentes níveis de ensino. A autora salienta que este processo implica,

[...] num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola: inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (GATTI, 2009, p. 98)

As mudanças sociais, econômicas e políticas pelas quais passamos acarretaram mudanças no sistema de ensino. As constantes atualizações diante das novidades tecnológicas, a facilidade com que se tem acesso às informações, o dinamismo com que se constroem relações, o pluralismo de idéias, a escolarização em massa, as mudanças foram inúmeras na

educação e no sistema de ensino, mas onde está o ser unitário do qual falamos? Todas estas mudanças fazem com que o professor se indague: Como a sociedade me vê, como educador ou como docente? Como eu me vejo? (ARROYO, 2002).

Para muitos professores, este desajustamento social como indivíduo está associado ao fato de que até bem pouco tempo atrás as coisas não eram assim como são hoje, a universidade não era um espaço para muitos e sim para poucos, aqueles que possuíam maior poder econômico; as cobranças para com os professores não eram assim tão duras como hoje, basta pensarmos na questão da titulação e produção no ensino superior.

As mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas na vida dos professores são comparadas por Esteve (1991) a um grupo de teatro, vestido com roupas de certa época, que tem seu cenário modificado no decorrer de sua atuação frente ao público. Segundo o autor não há dúvidas que o sentimento seria de mal-estar por estar fazendo o papel ridículo diante das circunstâncias a que foram expostos. É este mal-estar que os professores enfrentam diante de mudanças que lhe foram impostas e com as quais, em muitos casos, não sabem ainda lidar. Para Esteve (1991) mal-estar docente é o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social. Isaia (2006) aponta que estas reações adversas afetam diretamente a personalidade do professor que não encontrando soluções para os problemas que se delineiam, sentem-se incapazes e desvalorizados o que resulta em crise de identidade pessoal e profissional.

As transformações sociais que afetaram as instituições de ensino superior nas últimas décadas implicam que o professor também esteja implicado na mudança. Para Marcelo García (1999) a palavra mudança tem sido vista por muitos professores como uma desconsideração daquilo que vem sendo desenvolvido na prática docente atual. Para este autor é imprescindível que tenhamos em conta a dimensão pessoal da mudança. Os professores não são meros executores de teorias e instruções propostas por especialistas e estudiosos, são antes instrutores de suas próprias práticas, influenciadas por suas crenças e conhecimentos práticos adquiridos ao longo de seu processo formativo.

Assim, o professor deve ser considerado um profissional participativo, ativo e crítico que possa tomar decisões diante do processo de inovação e mudança, tornando-o um processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2006). Para Hargreaves (2001) estas mudanças provocam nos docentes o sentimento de incerteza frente às tarefas e responsabilidades a ser desenvolvidas, isto ocorre a nosso entender porque tal como este autor salienta, o trabalho de um docente jamais se esgota, sempre se pode fazer mais, sempre é possível desempenhar as funções de maneira mais eficaz.

Nesse sentido, visualizamos a importância de nos atermos na questão da realização profissional dos docentes, que por sua vez gera saúde emocional. De acordo com Maciel (2009, p. 155), “a realização profissional depende de estarmos felizes com aquilo que estamos nos ocupando no trabalho”. No momento em que o professor não vê sentido no seu trabalho, não se realizando com sua atuação, há grandes chances do mesmo cair em situações de mal-estar. Assim, acreditamos que a formação continuada ajudará o docente a refletir sobre sua prática, questionando e compartilhando suas dúvidas em relação à sua profissão. O professor de ensino superior deve estar consciente que como tal é formador de futuros profissionais e que sua responsabilidade vai além dos conteúdos que devem ser desenvolvidos, ele poderá servir no futuro como modelo para alguns de seus alunos que, poderão tomá-lo como modelo positivo ou negativo, mas que terão nele o espelho da docência.

O estresse, uma epidemia mundial, está presente em grande escala na classe dos docentes. Os recursos materiais e condições de trabalho, modificações no papel do educador, mudanças no sistema de ensino e o clima institucional são alguns dos fatores de estresse. Desta forma, Maciel (2009) mostra como indicadores de estresse o tempo (a sobrecarga de tarefas induz a que o trabalho pedagógico invada o espaço familiar), o espaço acadêmico (nem sempre é interativo e possibilita trocas entre os sujeitos) e o lazer (usufruir o tempo livre, “sem culpa”). Isso nos remete a qualidade de vida dos professores, uma vez que se deve buscar o constante equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, evitando assim situações de mal-estar.

Os desafios da carreira docente podem, portanto, estar vinculadas a diferentes aspectos e elementos (ensino, planejamento, orientação, pesquisa e extensão) vinculados à atividade docente ou às questões de cunho pessoal. Nesse sentido, buscamos nas entrevistas narrativas dos docentes universitários de uma Instituição de Ensino Superior Pública do interior do estado do Rio Grande do Sul, evidências das implicações do indicador desafios da docência na trajetória identitária e formativa dos professores participantes da pesquisa.

A escolha metodológica dá-se por compreendermos que as narrativas proporcionam o espaço/tempo ao participante possibilitando que este revise suas experiências, suas vivências e sua trajetória refletindo sobre o sentido que possuem em sua constituição profissional. Nesse sentido, a vida profissional destes sujeitos torna-se objeto de reflexão que pode ser significada e transformada (HUBERMAN, 1998; McEWAN; 1998; ISAIA, 2005, 2008). A narrativa implica ainda no afastamento destas situações vivenciadas o que acarreta um processo de organização e reorganização dos fatos e dos movimentos construtivos de ser professor.

Entendemos que os movimentos construtivos de ser professor evidenciam também as trajetórias formativas e identitárias dos professores, o que permite a evidência de um dos indicadores da pesquisa: os desafios enfrentados na prática docente.

Os desafios da prática docente: evidências na trajetória formativa e identitária a partir das narrativas dos professores participantes

Diante da realidade já exposta a qual os professores universitários estão inseridos, buscaremos evidenciar nas narrativas docentes os aspectos por eles apontados como desafios para a prática docente. Estes desafios podem estar relacionados à dimensão pessoal e/ou profissional e implicam na forma como os professores percebem sua prática e as saídas encontradas para vencer estes elementos que podem tornar-se problemas e/ou obstáculos no cotidiano profissional.

Para Isaia (2006) os desafios da docência superior são constituídos, em especial, pelas dimensões relacionadas ao conhecimento específico da área de formação e o conhecimento pedagógico. Assim, no que tange o conhecimento específico, salientamos que os desafios podem estar relacionados à insegurança teórica dos conteúdos, a falta de interlocução deste conhecimento e conteúdo com os conteúdos que compõem a matriz curricular dos cursos e até mesmo a falta de transposição didática dos conhecimentos específicos para os conhecimentos acadêmicos que devem ser trabalhados na sala de aula universitária. Com relação aos conhecimentos pedagógicos, salientamos aqueles relacionados à instituição (espaço físico, recursos materiais, número de alunos), à prática docente (relação teoria/prática, percepção dos diferentes tipos de aprendizagem, valorização dos aspectos pessoais da docência) e de cunho pessoal (aspectos familiares, valorização profissional, relações interpessoais).

Sabemos que, em muitos casos, o número de estudantes em um pequeno espaço físico inviabiliza o trabalho docente, cabe então ao professor redimensionar sua prática, buscando contornar os obstáculos que se apresentam. Este desafio, dependendo da área de conhecimento torna-se um problema de prática pedagógica. Para ilustrar este desafio, buscamos no excerto a seguir as evidências das complicações do número de alunos em sala de aula:

Então assim, no ensino teve uma vez que eu tive quarenta alunos numa sala e para artes isso era muita coisa e eu pedi para o coordenador naquela época que o meu limite era trinta e cinco. Primeiro porque é preciso fazer com que todos de certa

maneira participem para não ficarem só ouvintes na sala de aula. Então quarenta é um número extenso e trinta um número ideal, mas já tive trinta e cinco nesse meio termo geralmente se mantêm em torno de trinta. Isso melhorou um pouco em termos dessa interação com os alunos. As condições de infraestrutura do curso de graduação em artes visuais elas são um pouco precárias. (Professor A)

Percebemos que o professor credita ao número de alunos e à infraestrutura precária, tendo em vista o curso e a área específica de conhecimento, a impossibilidade de atender de forma satisfatória a todos os discentes, inviabilizando a interação entre os protagonistas do processo ensino aprendizagem.

O excerto a seguir, de um professor da área da saúde elucida a questão da precariedade dos serviços prestados devido à falta de recursos tecnológicos. Neste caso, as implicações e desafios encontrados estão relacionados, não só ao exercício da docência, mas também, da medicina. Como formador de profissionais da área da saúde, o professor salienta que na rede privada os recursos são outros.

A dificuldade maior nossa é essa falta de recurso tecnológico. (...) infelizmente hoje acho que esse é o calcanhar de Aquiles de medicina do serviço público, mas isso aconteceu em todo o mundo. A medicina evoluiu no serviço privado. (Professor E)

Ambos os excertos das entrevistas narrativas de professores do ensino superior explicitam a problemática dos recursos, sejam eles de espaço físico ou recursos tecnológicos e, parecem estar preocupados com esta questão. Não podemos afirmar que estes desafios têm implicação no seu modo de exercer a docência, mas representam desafios para a prática e elementos que constituem a ambiência profissional.

De acordo com Maciel; Isaia e Bolzan (2009, p.2) a ambiência em que se exerce a docência é uma configuração resultante do impacto das condições externas de trabalho sobre o mundo interior dos docentes, agindo como força gerativa ou restritiva no processo de transformação em direção ao bem-estar e auto-realização profissional. Dessa forma, é notável que os professores dos excertos acima citados percebem que a ambiência em que estão inseridos está composta de desafios que muitas vezes modificam o modo de compreender o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e revelam aspectos que implicam na sua realização profissional.

Alguns professores salientam a problemática do ensino na sala de aula universitária, demonstrando que os discentes deste nível de ensino, em geral não apresentam autonomia da

aprendizagem² dos conhecimentos acadêmicos. Esta ideia tem implicação direta na forma como o professor formador apresenta os conteúdos da área.

A minha dificuldade maior, vamos dizer assim, é que tu tens que, hoje tu tens que, vamos dizer, desmanchar o mínimo dos mínimos para se chegar lá. Eles são uns passarinhos, se não chegar “desmanchadinho”, light, leve. Se complicou... porque eles não prestam atenção. (Professor C)

É possível vislumbrar o modo como o professor vê seus estudantes e a forma como lida com a realidade contextual e com o nível de aprendizagem dos discentes. Bolzan; Isaia (2010) apontam para o fato de que é comum a ausência de uma organização pedagógica dos conteúdos específicos da área de conhecimento. A ausência desta organização pode refletir no modo como o docente apresenta estes conteúdos e inclusive acarretar prejuízo nas relações de compartilhamento, interação e colaboração entre docentes e discentes implicando no processo de ensino e aprendizagem.

Quando o professor explica que os estudantes necessitam de tudo “desmanchadinho”, “light e leve” compreendemos que ele, de certo modo, entende que os discentes não são capazes de compreender os conteúdos específicos da área. Torna-se pertinente salientar que compreendemos que o professor formador necessita transpor³ os conhecimentos da área específica para conhecimentos acadêmicos que possam ser compreendidos pelos discentes, mas isto de modo algum, significa torná-lo “desmanchadinho” ou “light e leve”.

Uma questão que apontamos aqui, e que muito nos incita a continuar pesquisando a constituição do professor de ensino superior, é a ausência da consciência formativa por parte de alguns professores universitários. Elegemos alguns excertos de narrativas para elucidar que a trajetória identitária de alguns professores se confunde com a trajetória profissional da área específica.

Não!(...) Não, porque eu já tinha essa visão fora. Eu já fui consultor de empresas, eu sempre trabalhei em todas as áreas, eu sempre acompanhei todas as áreas da florestal. [...] Eu sempre fui envolvido com a profissão, durante toda a vida. Eu nunca assino professor, eu sempre assino engenheiro florestal. (...) Eu até tenho uns certificados que eu to assinando ali, e eu assino o título de engenheiro, não o de professor. (Professor C)

² Para Almeida, 1995: 16 é o aluno que emprega seus próprios conhecimentos, sua forma de ver o mundo, e vai estabelecendo conexões e construindo novos relacionamentos entre os conhecimentos anteriormente adquiridos, ou mesmo construindo novos conhecimentos de maneira intuitiva e natural, sem o formalismo tradicional adotado nos sistemas de ensino.

³ Referimos-nos a transpor conhecimentos baseados no conceito de transposição didática definido por Chevallard (2005) como o processo de mediação dos conhecimentos específicos de uma dada área do conhecimento para o conhecimento acadêmico que é o foco do ensino superior.

Cabe lembrar, entretanto, que não estamos julgando o professor apenas acreditamos que, como docente de uma instituição superior de ensino, a docência é o que permite a pesquisa e extensão na área específica. Isto porque, as instituições de ensino superior têm como tripé o ensino, a pesquisa e a extensão. O que chamamos atenção aqui, é que o excerto explicita que o professor universitário, percebe-se inicialmente como engenheiro florestal e, em último plano, vê-se como professor formador.

Entendemos que a docência se constrói no diálogo entre a especificidade e as dimensões de ser professor, por isso é imprescindível que a atividade profissional seja embasada pela identidade, o reconhecer-se como professor. Para ilustrar nossa concepção, apresentamos o conceito de processo identitário docente,

[...] envolve o processo formativo dos professores, sendo construído na inter-relação da dimensão pessoal com a profissional. Em termos pessoais, compreende a organização identitária levada a efeito ao longo do ciclo vital, enquanto que, em termos profissionais é proveniente da estruturação identitária resultante dos trajetos compartilhados nos diversos contextos profissionais em que a docência se desenrola. Nesse processo, apesar dos múltiplos caminhos percorridos, cada docente pode se reconhecer ao longo de toda a trajetória e construir seu modo próprio de ser professor. (ISAIA, 2006, p. 370)

Neste sentido, é preciso salientar que o processo formativo do professor implica que este esteja interessado na e pela docência, e pela especificidade da docência superior, inter-relacionando os conhecimentos específicos aos pedagógicos. Visto que, salvo algumas exceções, a ausência de preparação pedagógica dos professores de ensino superior ainda é uma preocupação em relação à qualidade de ensino, discutimos a visão de um professor formador que apresenta preocupações com relação ao conhecimento pedagógico.

Não existe nenhuma cadeira que aborde a questão pedagógica. Então isso aí é como se tu dissesses assim: - Não, tu jamais vais ser um professor! Então se tu fores professor vai ser um acaso. Vai ser um professor do acaso, e aí? E aí é um atropelo não ter uma mínima base pedagógica e aí de repente eu me vejo aqui selecionado em uma semana e na semana seguinte tendo que estar dentro de uma sala de aula, com cinquenta alunos e aí como é que é? (...) (Professor D)

Então eu acho que esse início é muito impactante. Porque isso é muito marcado nesse início da docência se tu digamos assim... se tu tiveres a experiência positiva, no sentido que tu souber com os teus mecanismos de adaptação tu souber ir superando e tu tens um ambiente pedagógico bom, porque aí que está o risco também dos alunos transformarem aquela sala de aula um inferno, um horror e aí tu não te achar mais. (Professor D)

Os desafios apontados pelo professor formador e que estão explícitos nos excertos acima nos remetem a algumas reflexões. Qual é a problemática de formadores que não

tiveram conhecimento pedagógico na formação? O referido professor aponta que, a falta deste conhecimento não impediu que ele se tornasse professor, entretanto, sofre com o desafio de mediar uma aula sem ter as bases teóricas e práticas do conhecimento pedagógico. O que acontece, no entanto, na maioria dos casos, é uma prática docente voltada ao conhecimento de senso comum, sem sustentação teórica alimentando assim o círculo de um sistema acostumado com o imediatismo.

Os saberes pedagógicos são, no entanto, aqueles conhecimentos que sustentam a prática docente consciente e voltada para a aprendizagem docente e discente. Neste viés, entendemos que os saberes que balizam a profissão docente são plurais e estão em constante processo de análise, construção e transformação. Para Tardif (2002, p. 37) os saberes pedagógicos, “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação da atividade educativa”.

Para o professor entrevistado cuja escuta fizemos acima, o período mais crítico foi o início da carreira, isso porque, juntamente com a insegurança da prática docente, e muitas vezes, do conteúdo específico, tem também a questão das primeiras experiências. Se as experiências docentes forem positivas, isto alimentará em alguns a vontade de ser professor; para outros, novas experiências educativas e cursos de formação. Mas se estas experiências forem negativas, isto poderá acarretar a desilusão com a carreira, a frustração profissional e o sentimento de mal-estar docente.

Isaia e Bolzan (2008; 2009); Maciel (2009a; 2009b) apontam explicitamente a preocupação em dar atenção à formação do professor do ensino superior, uma vez que os cursos de graduação não formam docentes para este nível. Mas afinal, quem forma o professor para o ensino superior? De acordo com Maciel (2009b, p. 63-64):

(...) as evidências têm demonstrado que a formação do professor de ensino superior carece de uma pedagogia específica, levando-me a supor que a qualificação via cursos de pós-graduação não encaminha a problemática da docência universitária para vias de transformação, dinamizando processos que, valorizando as percepções e experiências do professorado atuante nesse contexto, impulsionam avanços e inovações. Tais cursos em sua maioria não estão destinados à formação docente, pois no máximo, incluem em seus currículos, a disciplina de metodologia do ensino superior, que não abrange as experiências do professor do ensino superior, os seus saberes e fazeres, decorrentes do espaço em que se movem.

A problemática se complexifica quando pensamos nas diversas funções do professor universitário e na carga de horário no exercício da profissão. Segundo Isaia; Bolzan (2009) as funções dos professores universitários são compostas de uma tríade de responsabilidades:

formar profissionais para áreas diversificadas e com objetos nem sempre convergentes; formar futuros professores para a educação básica (muitos professores universitário não têm a experiência neste nível de ensino) e gerar conhecimento na área específica na qual estão inseridos. Além das funções apontadas pelas autoras, salientamos ainda as atividades que os professores desempenham: orientação de estudantes (estágios, bolsas de iniciação a pesquisa/docência e extensão, produções acadêmicas e científicas), reuniões (departamento, coordenação, grupos de pesquisa), enfim, não temos a intenção de pontuar todas as atividades, apenas citar algumas que poderão nos ajudar a compreender um pouco do trabalho do professor universitário. Para ilustrar nossa ideia, buscamos o excerto de um professor que demonstra explicitamente o desdobramento que precisa fazer para cumprir suas atividades.

É, hoje é um pouco complicado porque você tem as aulas para atender, você tem outras atividades, fica um pouco difícil e hoje, diríamos assim, que eu sou mais voltado a 80% extensão, 15% para docência e uns 5% para pesquisa, embora a extensão gere pesquisa. Todos meus alunos utilizam de toda a parte minha da extensão. Docência eu tenho, digamos assim três disciplinas, cada disciplina fica com quatro horas semanais, são doze horas semanais, estou aqui no limite, mas o resto é extensão e a pesquisa. Poderia desenvolver mais a pesquisa, então isso está faltando, até na pós-graduação estamos exigindo mais pesquisa, temos que atingir mais na pesquisa. (Professor C)

As discussões dos excertos das entrevistas narrativas exemplificam o modo como os professores percebem, lidam e transformam os desafios vivenciados na prática docente. O vislumbramento destes desafios na voz docente nos remete a refletir acerca das implicações destes na constituição e na prática docente universitária.

Escritas finais acerca dos desafios da docência vislumbrados nas narrativas de professores formadores do ensino superior

Como podemos observar os professores pesquisados enfrentam desafios no decorrer da sua prática docente que vão da precariedade de recursos e infraestrutura, preocupação com o conhecimento pedagógico, insegurança no início da carreira até a sua função como professor universitário. Desafios estes enfrentado muitas vezes de maneira solitária, caracterizando o que Isaia (2006) denominou de solidão pedagógica. Nesta perspectiva, os docentes assumem desde o início da carreira inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor.

Enfatizamos que, além de aprender e enfrentar a solidão pedagógica, presente de modo geral no início da carreira, o professor precisa estar em constante processo de reflexão de sua prática, pois vivemos em um mundo de transformações que propiciam a busca de diferentes formas para o desenvolvimento do trabalho docente. Faz-se necessário que o professor perceba que assim como as experiências vivenciais contribuem para o desenvolvimento da compreensão do mundo no qual vive, a aprendizagem do trabalho dos professores deve ser encarada como um processo complexo e contínuo que implica descobrimentos de como desempenhar melhor as suas responsabilidades. Os desafios da docência se constituem de obstáculos institucionais, mas também de elementos inerentes ao ser humano, por isso é importante que tenhamos nossa atenção voltada às condições do trabalho docente.

Investir numa proposta de formação continuada de professores universitários, que conduza a sua profissionalização, estruturada a partir da reflexão, de forma sistemática, implica assegurar condições de trabalho que favoreçam, mediante a interconexão da auto e heteroformação a parceria colaborativa o conhecimento em redes dinâmicas e uma formação, que efetivamente, resignifique e potencialize a revisão, a reconstrução da prática pedagógica, consolidando saberes, constituindo identidades e favorecendo a valorização da docência pela superação dos desafios enfrentados na atualidade. (ENS; BEHRENS, 2011, p. 13)

Nesse sentido, Maciel (2009b) nos auxilia a refletir sobre a formação para a docência universitária, na qual a valorização das experiências possa ser enfocada na produção de um espaço interativo de diálogo, de reflexão crítica, de debate, de partilha das experiências e socialização de saberes, constituindo assim, uma pedagogia universitária.

Nesta linha que busca o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional, retomamos a ideia do professor na busca do (re) conhecer-se, identificando suas escolhas e seu percurso vivenciado através das entrevistas narrativas.

Dessa forma, acreditamos na importância das narrativas na construção do processo identitário e formativo dos professores de Ensino Superior, pois este pode se ver como sujeito de sua trajetória, o que possibilita a sua constituição docente a partir das experiências vivenciadas ao longo da sua carreira. As narrativas dos professores universitários possibilitaram a elucidação de alguns desafios da docência de acordo com a área específica, sendo possível vislumbrar que os desafios são distintos de acordo com as áreas e tem implicações diversas na prática docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. *Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1995.

ABRAHAM, A. El universo profesional del enseñante: un laberinto bien organizado. In: ABRAHAM, A. (org.) *El enseñante es también una persona*. Conflictos y tensiones en el trabajo docente. Barcelona: Gedisa, 2000, pp. 23-32.

ARROYO, M. A humana docência. In: ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens*. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 50-67.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia Universitária e Aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan/abr. 2010.

ENS, R. T; BEHRENS, M. A. A formação do professor e os desafios da docência. In: ENS, R. T; BEHRENS, M. A. (Org.) *Se professor: formação e desafios na docência*. Curitiba: Champagnat, 2011.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991, p. 93-124.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*. Vol. 1, n. 1, pp. 90-102, Maio/2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/>.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura e posmodernidad*. Madrid, Morata, 1996, p. 27-45

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 119.

ISAIA, S. M. A. Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento. *Projeto de Pesquis*. GAP/CE: 026423, UFSM, 2010.

_____. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do Prof. do ensino superior. In: Silvia Maria de Aguiar Isaia; Doris Pires Vargas Bolzan; Adriana Da Rocha Maciel. (Org.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, v. 1, p. 95-106.

_____. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff ; Palmira Sevegnani. (Org.) *Docência na Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 65-86.

_____. Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do Ensino Superior. In: Cleuza Maria Maximiliano Carvalho Alonso. (Org.). *Reflexões sobre Políticas Educativas*. 01 ed. Santa Maria: Pallotti, 2005, v. 01, p. 35-44.

ISAIA, S. BOLZAN D. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In ISAIA, S., BOLZAN, D. (org.) *Pedagogia*

universitária e desenvolvimento profissional docente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p.121-144.

_____. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas*. Brasília, vol. 14, n° 26, jan.-jun., 2008, p. 25-42. Disponível em <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/?page=artigos/n26/n26>>.

ISAIA, S. M. A.; CUNHA, M. I. Professor da Educação Superior. In: Marília Costa Morosini. (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* – Glossário - v. 2 1 ed. Brasília: INEP, 2006, v. 1, p. 349-391.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002, p. 87-110.

LÜDKE, M.; BOING, L. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. Dossiê globalização e educação: precarização do trabalho docente – II. *Revista Educação & Sociedade*. v. 25 n. 89 Campinas set./dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-73302004000400005&Ing=pt&nrm=iso>.

MACIEL, A. M. R. Desenvolvimento e realização profissional docente: a saúde emocional no processo autoeducativo. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (org.) *Pedagogia Universitária. Tecendo redes sobre a Educação Superior*. Santa Maria: EDITORA UFSM, 2009a, p. 149-162.

_____. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In *Pedagogia Universitária. Tecendo redes sobre a Educação Superior*. Santa Maria: EDITORA UFSM, 2009b, p. 63-77.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999, p.15-68.

McEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docência. In: McEWAN y EGAN (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

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