

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO**

VIVIANNE SOUZA DE OLIVEIRA

**SER BACHAREL E PROFESSOR: SENTIDOS E RELAÇÕES
ENTRE O BACHARELADO E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

**NATAL
2011**

VIVIANNE SOUZA DE OLIVEIRA

**SER BACHAREL E PROFESSOR: SENTIDOS E RELAÇÕES ENTRE O
BACHARELADO E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosália de Fátima e Silva

**NATAL
2011**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Divisão de Serviços Técnicos

Oliveira, Vivianne Souza de.

Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária / Viviane Souza de Oliveira. – Natal, RN, 2011.

246 f. : Il.

Orientadora: Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

VIVIANNE SOUZA DE OLIVEIRA

**SER BACHAREL E PROFESSOR: SENTIDOS E RELAÇÕES ENTRE O BACHARELADO E A
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Natal, 28 de Junho de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Rosália de Fátima e Silva

Prof.^a DR^a Rosália de Fátima e Silva – Orientadora/Presidente
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Léa das Graças Camargo Anastasiou

Prof.^a DR^a Léa das Graças Camargo Anastasiou
Universidade Federal do Paraná

Eliete Santiago

Prof.^a DR^a Maria Eliete Santiago
Universidade Federal de Pernambuco

Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Prof.^a DR^a Márcia Maria Gurgel Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Francisco de Assis Pereira

Prof.^o DR^o Francisco de Assis Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Erika dos Reis Gusmão Andrade

Prof.^a DR^a Erika dos Reis Gusmão Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria Salete Batista Freitag

Prof.^a DR^a Maria Salete Batista Freitag
Universidade Federal de Goiás

Dedico este trabalho a **Deus** que colocou em minha vida três pessoas a quem também dedico esta tese e que foram fundamentais para mim:

Minha mãe, *Odete Souza*, que sonhou junto comigo para que este momento pudesse se tornar real.

Carlos Ney Jr, que com sua paz de espírito e seu amor tem feito os meus dias mais leves.

Profª Rosália que acreditou e investiu seu tempo e experiência em minha formação.

AGRADECIMENTOS

A minha família que foi a base que me sustentou em todos esses anos. Minha mãe, irmãos, cunhados e sobrinhos representam o lugar do conforto e de segurança. Sentindo-me assim, foi bem mais fácil seguir adiante. Muito obrigada, amo vocês!

A Família de Eliene e Carlos Ney, uma família que ganhei de presente do meu noivo. Obrigada por me amarem e me apoiarem como já sendo da família, e a você Carlos Ney Jr, obrigada por estar SEMPRE ao meu lado.

A Prof^a Dr^a Rosália de Fátima e Silva, minha eterna orientadora e amiga, páginas de agradecimentos não representariam o quanto você foi importante nesses onze anos. Posso dizer que o sonho nasceu quando passei a conviver com você e a entender a grandeza de ser uma educadora que se dedica aos seus alunos com amor e com competência. Muito obrigada por me ensinar a pesquisar, a ler com um olhar diferenciado, por me guiar profissionalmente e academicamente. Obrigada pelas orientações cuidadosas, pelos conselhos, pelo carinho. Tenho certeza que se cheguei até aqui, foi porque tive você por perto.

A Prof^a Dr^a Márcia Gurgel, muito obrigada pelo carinho que teve comigo, por sua atenção, pela forma cuidadosa com que leu esse trabalho todas as vezes. Cada observação feita, cada direcionamento dado, foi essencial para que eu chegasse a esse resultado.

Agradeço aos professores bacharéis do CCSA que concederam as entrevistas. Muito obrigada a todos pela disponibilidade e confiança. Elas foram fundamentais para que essa tese fosse desenvolvida.

Agradeço a todos os professores da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo pelas contribuições nos seminários de pesquisa.

Agradeço a Prof^a Dr^a Léa Anastasiou pelos direcionamentos no Seminário Doutoral II. Muito obrigada pela disponibilidade, pela atenção e por suas valiosas apreciações.

A Hilda Mara que esteve nesses três anos de doutorado como companheira de estudos, mesmo longe esteve perto, torcendo por mim, rindo comigo e se “agoniando” também na tentativa de escrevermos um bom trabalho. Obrigada amiga por tudo!

A Claudia Lima, amiga de todos os tempos e todas as horas, obrigada novamente por tudo, quando digo tudo, é porque vai muito além do apoio a minha vida acadêmica. Obrigada por se fazer presente na minha vida.

A Andrea Carla, amiga que ganhei na universidade e levei para outras dimensões de minha vida. Obrigada por tudo!

A Cristina Leandro, por abrir caminhos e pelo apoio na prefeitura no primeiro ano de curso.

Como fiz esse curso trabalhando, sei que Deus colocou pessoas no meu caminho para me ajudarem a conseguir, por isso, agradeço a Angélica, Maristela, Socorro Rodrigues, Jeane e Carine. Sem o apoio de vocês não sei como conseguiria. Obrigada por me ajudarem, por entenderem a importância dessa formação e por se sensibilizarem durante esse processo.

Agradeço aos colegas de trabalho do DGE e da UERN que estiveram me apoiando e torcendo por mim.

RESUMO

A necessidade de se pesquisar sobre os sentidos e relações entre bacharelado e docência pode ser considerado um exercício capaz de auxiliar a compreensão da própria atuação do bacharel como professor. Este trabalho tem como questão norteadora: que relações são estabelecidas pelos docentes bacharéis entre a sua formação profissional e a sua ação como professor? Tenho como objetivo compreender os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis a docência e a sua ação na universidade, buscando indicativos sobre as relações estabelecidas por eles, entre a sua formação profissional e o ser professor. Para isto, a metodologia utilizada é a Entrevista Compreensiva que permite por meio do discurso oral do indivíduo, a interpretação dos sentidos e valores explicitados pelos docentes à sua ação. A pesquisa é realizada através do discurso oral coletado por meio de entrevistas e a partir delas, analiso compreensivelmente os elementos que se desvelam e que me auxiliaram no desenvolvimento deste objeto de estudo. Entendo que seja cada vez mais necessário, por meio da pesquisa, a contribuição sobre as possibilidades de ação e de formação continuada para bachareis que atuam como docentes no Ensino Superior, pois por meio da formação continuada eles podem rever suas ações e resignificar os sentidos que atribuem a docência como profissão. Considero que o debate sobre os sentidos de docência e as relações com a formação inicial não é algo necessário só na investigação sobre os bacharéis que atuam como professores, mas também aos licenciados, pois a identidade docente e seu desenvolvimento profissional se constroem em processo historicamente e em relação com as alteridades nos contextos em que estão inseridos.

Palavras chaves: Docência Universitária, Bacharel docente, Formação docente

ABSTRACT

The need to research about meanings and relationships between individuals with Bachelor's degrees and Teaching can be considered an exercise capable of aiding in the comprehension of the very performance of the Bachelor as teacher. The guiding question of this study asks: what relationships are established by Bachelors, who are teachers, between their professional education and their performance as a teacher? My objective is to understand the meanings attributed by the Bachelor teachers to teaching at the university level, seeking indicators about the relationships established by them, between their professional education and being a teacher. For this, the methodology used was the Comprehensive Interview, which permits, through the individual's oral discourse, the interpretation of meanings and values expressed by the teachers about their actions. The research is done through oral discourse collected in interviews and from these I analyze the elements that are revealed, and those which help me in the development of this object of study. I understand that the contribution about the possibilities of action and continued education for Bachelors who act as instructors in Higher Education is increasingly necessary, through research, because through continuing education teachers can revisit their actions and reformulate meanings they attribute to teaching as a profession. I consider the debate about meanings about teaching and the relationships with the initial education is not only necessary in the investigation of the Bachelors who act as professors, but also the credentialed teachers, because the teacher's sense of identity and their professional development is constructed through a historical process and in relation to the alternative positioning in the contexts of which they are a part.

Key words: University Teaching, Bachelor Teachers, Teacher Education.

RESUMÉ

Le besoin d'enquêter sur les sens et les relations entre l'enseignement et la recherche peut être estimé comme un exercice capable d'aider la compréhension de la performance du chercheur comme enseignant. Ce travail est orienté sur les relations établies par les enseignants chercheurs entre leur formation professionnelle et leur rôle de professeur. J'ai pour objectif de comprendre les sens attribués par les chercheurs (professeurs) à l'enseignement et à leur action dans l'université, cherchant des indices sur les relations établies par eux entre leur formation professionnelle et le fait d'être professeur. Pour cette finalité, la méthode utilisée est l'Entretien Compréhensif qui permet, au moyen du discours de l'individu, l'interprétation des sens et des valeurs formulés par les enseignants à leur action. La recherche est effectuée en se servant du discours recueilli par l'intermédiaire des entretiens et à partir d'eux. J'analyse sous forme compréhensive les éléments qui se dévoilent et aident au développement de cet objet d'étude. J'entends qu'il est essentiel que la recherche puisse contribuer aux possibilités d'action et de formation permanente pour les chercheurs qui travaillent comme professeurs dans l'enseignement supérieur, puisque par la formation permanente ils peuvent réévaluer leurs actions et donner de nouvelles interprétations aux sens attribués à l'enseignement comme métier. Je considère que le débat à propos des significations de l'enseignement et de ses relations avec la formation initiale n'est pas seulement important pour les chercheurs qui travaillent comme professeurs, mais aussi pour les enseignants formés comme tel, puisque l'identité d'enseignant et son développement professionnel se construisent dans un processus historique en relation avec les changements continus dans les contextes où ils sont insérés.

Mots-clés: Enseignement universitaire; Chercheur enseignant; Formation d'enseignement.

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela formação de profissionais da educação

CA – Centro Acadêmico

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCSA- Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ- Conselho Nacional de Pesquisa

CONSAD – Conselho de Administração da UFRN.

CONSAD - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRN.

CONSUNI- Conselho Universitário da UFRN.

DOU – Diário Oficial da União

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FOPROP - Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e de Pós-graduação

GED- Gratificação de Estímulo à Docência

ICG - Índice Geral de Cursos

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES- Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRA - Índice de Rendimento Acadêmico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MPOG – Ministérios de Planejamento, Orçamento e Gestão

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PAAP - Programa de Apoio a Aquisição de Periódicos

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PAP- Programa de Atualização Pedagógica

PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PICDT - Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica

PNE - Plano Nacional de Educação- PNE

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PPCD - Programa Permanente de Capacitação Docente

PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação

PQ - Produtividade em Pesquisa

PROGRAD- Pró-Reitoria de Graduação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema Nacional de Educação Básica

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEBRAE - Sistema Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SIGAA- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TSD - Termo de Saneamento das Deficiências

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

PARTE I – INTRODUZINDO A PROBLEMÁTICA.....	16
CAPÍTULO I - ORIGEM DA TEMÁTICA E PROBLEMÁTICA	17
MUDANÇAS E BLOQUEIOS: O CENÁRIO BRASILEIRO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	20
A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	30
CAPÍTULO 2 - PERCURSOS DE DESCOBERTAS: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	39
A ENTREVISTA COMPREENSIVA	47
O CAMPO E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	51
ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO DA TESE	59
PARTE II- “CAMINHOS IMPREVISÍVEIS”: A DOCÊNCIA CONSTRUÍDA AO LONGO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS	62
CAPÍTULO 3 - MOTIVAÇÕES E IDEAIS PROFISSIONAIS.....	67
“QUERO SER BACHAREL!”	67
A RELAÇÃO ENTRE OS FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE MOTIVAM A ESCOLHA PROFISSIONAL	70
CAPÍTULO 4 - CONSTRUINDO A CARREIRA COMO DOCENTE.....	81
“NÃO ESCOLHI A DOCÊNCIA, EU ACABEI ME VENDENDO COMO DOCENTE”	81
AS INFLUÊNCIAS DAS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES E AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO	83
AS INFLUÊNCIAS DA PÓS-GRADUAÇÃO PARA SER PROFESSOR	98
PARTE III - A LEGITIMAÇÃO DA DOCÊNCIA	106
CAPÍTULO 5 - OS SENTIDOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	111
“SOU UM BACHAREL QUE ENSINA”	114
“ME SINTO PROFESSORA MESMO SEM LICENCIATURA”	123
CAPÍTULO 6 - LEGITIMANDO-SE COMO DOCENTE.....	131
“APRENDI A SER PROFESSOR NA EXPERIÊNCIA”	131
APRENDENDO A DOCÊNCIA NA EXPERIÊNCIA COMO ALUNO	138
A EXPERIÊNCIA FORMATIVA E OS SABERES DOCENTES: A RELAÇÃO DE SER BACHAREL E PROFESSOR	145
A EXPERIÊNCIA COMO SABER CENTRAL DA RELAÇÃO ENTRE BACHARELADO E DOCÊNCIA	150
PARTE IV - PRODUÇÃO E CONTRAPRODUÇÃO NA UFRN: O BACHAREL DOCENTE EM AÇÃO.....	164
CAPÍTULO 7 - A PRODUTIVIDADE E A CONTRAPRODUTIVIDADE ACADÊMICA: A AÇÃO DO DOCENTE NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UFRN.....	167
A PLATAFORMA LATTES COMO ESPELHO DO TRABALHO DOCENTE: O RESPEITO E O RECONHECIMENTO PROFISSIONAL COMO REFÊNS DA PRODUTIVIDADE	168
A CONTRAPRODUTIVIDADE E A ATUAÇÃO DOCENTE	178

<u>A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO</u>	<u>181</u>
<u>O CANSAÇO DOCENTE COMO CONSEQÜÊNCIA DA BUSCA PELA PRODUTIVIDADE</u>	<u>191</u>
<u>CAPÍTULO 8 - O BACHAREL COMO FORMADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA</u>	<u>198</u>
<u>O BACHAREL COMO FORMADOR DE PROFISSIONAIS</u>	<u>200</u>
<u>A FORMAÇÃO CONTINUADA DO BACHAREL- PROFESSOR</u>	<u>211</u>
<u>PARTE V - CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>221</u>
<u>DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO</u>	<u>221</u>
<u>A PESQUISA SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA COMO ESPAÇO DE AUTOFORMAÇÃO</u>	<u>225</u>
<u>A AMPLIAÇÃO DOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DO DOCENTE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO</u>	<u>227</u>
<u>AS CONQUISTAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NA UFRN</u>	<u>228</u>
<u>A NECESSIDADE DA INSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO</u>	<u>231</u>
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>236</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>247</u>

PARTE I

INTRODUZINDO A PROBLEMÁTICA

CAPÍTULO I

ORIGEM DA TEMÁTICA E PROBLEMÁTICA

Toda teoria tardia se desenvolve simultaneamente como continuação de teorias anteriores e como ponto de partida crítico decorrentes desta.
(ELIAS, 1989, p.11)

Este trabalho pode ser considerado como resultado de parte das problemáticas surgidas ao longo da minha própria trajetória acadêmica. Desde a iniciação científica, temáticas que envolvem processos de decisão e desenvolvimento profissional docente tomaram um lugar especial nas minhas leituras e interesses por pesquisas. A iniciação científica introduziu no meu processo de formação acadêmica a pesquisa e, desde então, ao me envolver com um novo objeto de investigação percebo que este é oriundo de questões resultantes de outros, e como um fio condutor, esta tese se delineou inserida nesse contexto.

No mestrado, enquanto pesquisava sobre o desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Médio e as formas de participação docente nas decisões escolares, percebi que os docentes entrevistados cursaram licenciaturas mesmo não tendo a docência como interesse profissional e que, por isso, embora atuassem como professores, não se identificavam com a profissão. Consequentemente, eles não sentiam necessidade de buscar melhorias no seu desenvolvimento profissional, nem tampouco de participar de processos decisórios no cotidiano escolar.

Isto me deixou curiosa em conhecer o que pensam os docentes do Ensino Superior – aqueles que não passaram por cursos de licenciaturas – sobre a docência e o que os levou à decisão de exercer essa atividade profissional. Delineou-se, gradativamente, a conjectura de que os cursos de licenciatura não conseguiram despertar maior interesse sobre a docência nos professores que contribuíram com a pesquisa. Passei, então, a refletir sobre os motivos que fazem com que um bacharel deseje ser

professor universitário e ainda sobre o desenvolvimento da docência universitária e os saberes que eles mobilizam para atuar no ensino. Neste trabalho de pesquisa essas reflexões se configuram em uma questão central: que relações são estabelecidas pelos docentes bacharéis entre a sua formação profissional e a sua ação como professor?

Tal questionamento me conduziu ao pressuposto de que os docentes bacharéis criam e recriam saberes que partem da experiência e do conhecimento de sua área de formação, considerando-os como base de sua docência e suficientes para a sua atuação como professores no Ensino Superior. Diante disto, tenho como objetivo compreender os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis à docência e à sua ação na universidade, buscando indicativos sobre as relações estabelecidas por eles entre a sua formação profissional e o ser professor.

A necessidade de se discutir sobre os sentidos de ser professor, e o conhecimento sobre as relações que bacharéis estabelecem entre sua formação e sua ação como docente, perpassa por preocupações sobre as práticas docentes no Ensino Superior, nas formas de admissão em Instituições de Ensino Superior e nos programas de formação continuada desenvolvidos nessas IES.

Pode ser observado nos editais de concursos para docentes nas universidades Federais que, para ser professor universitário, não se faz necessário entre os critérios de seleção a formação específica sobre a docência universitária. Isso acontece uma vez que, sobrepondo a esse conhecimento o domínio dos conteúdos específicos da área de formação, a titulação que garante a experiência como pesquisador e a experiência como profissional, analisadas por meio dos currículos comprovados, são em conjunto os grandes pesos dos processos seletivos para docentes.

De um modo geral, os professores universitários não iniciam a carreira como professores conhecendo as discussões sobre propostas pedagógicas, currículo, avaliações, dentre outros elementos que se fazem presentes nas discussões sobre o ensino-aprendizagem. Ao se iniciarem na docência universitária, muitas vezes, já chegam com estes dispositivos previamente aprovados, ficando para eles apenas o papel de executar as ementas das disciplinas elaboradas anteriormente à sua admissão.

Sobre isto, Pimenta e Anastasiou (2005, p.37) explicam que:

Na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Reconhecendo que a docência envolve muito mais que os limites da sala de aula, essa temática passou a ganhar forças na medida em que me tornei professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e passei a ensinar a disciplina *Fundamentos sócio-filosóficos da educação* nos cursos de licenciatura das áreas de exatas e biociências – especialmente nos cursos de matemática, física, química e biologia.

Durante esse processo, tornaram-se frequentes as comparações feitas pelos alunos sobre os métodos de ensino utilizados, materiais didáticos escolhidos, formas de avaliar, dentre outros elementos, que para eles eram muito diferentes dos docentes “que não eram da educação”, ou seja, que tinham formação em cursos de bacharelado e titulação respectivamente nas áreas citadas. Os relatos dos alunos, minhas próprias curiosidades e o próprio contexto acadêmico que estava vivenciado resultaram, em conjunto, no desejo por pesquisar sobre o ensino universitário, em especial, sobre os bacharéis que atuam como docentes no Ensino Superior.

Acredito que a maneira como o bacharel, na condição de membro do coletivo, vivencia qualquer coisa que afete seus sentidos e o significado que isso tem para ele decorre da forma de lidar com os acontecimentos que gradualmente se desenvolvem em suas coletividades, tanto no modo de pensar quanto de falar sobre eles. Dessa forma, refletir sobre os sentidos atribuídos à prática docente me remete às subjetividades, às incertezas, às emergências, aos saberes, dentre tantos elementos que envolvem a ação como docente. A relação do professor com as diversas coletividades e, simultaneamente, com as individualidades, estabelece os sentidos por ele atribuídos que perpassam tanto pelo eixo do pertencimento quanto da alteridade numa configuração social.

Em concordância com as observações de Augé ao situar o fato de que devemos considerar a cultura em diálogo, considerando “[...] os valores do grupo, a classe, a comunidades, os níveis de pertença, mas sem renunciar aos valores julgados universais” (AUGÉ, 1999, p.103), considero que neste trabalho de pesquisa não poderia dissociar,

na procura de indícios, as relações estabelecidas entre a sua formação profissional e o ser professor, as relações entre o global e o local, o universal e o particular, entre a tradição e o moderno.

Deste modo, discutir sobre os sentidos e as relações entre bacharelado e docência pode ser considerado um exercício capaz de auxiliar a compreensão da própria atuação do bacharel como professor. Entendo que seja cada vez mais necessário, por meio de pesquisas, a contribuição sobre possibilidades de ação e de formação continuada que auxiliem os docentes a pensarem sobre sua própria vida em correlação com a profissão de professor, considerando seus valores, concepções e os sentidos que eles atribuem a esse fazer dentro de uma configuração social.

MUDANÇAS E BLOQUEIOS: O CENÁRIO BRASILEIRO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A discussão sobre a docência universitária remete a uma série de debates em torno das práticas docentes e dos contextos institucionais em que os professores estão inseridos. No que se refere aos bacharéis que atuam como docentes nas universidades, faz-se necessário questionar se a formação inicial nos cursos de bacharelado, complementada por cursos de Pós-graduação, são suficientes para o exercício da docência no Ensino Superior. Tal questionamento conduz à realização desta pesquisa sobre as relações entre a formação do bacharel e a sua ação como docente no Ensino Superior.

De acordo com Gil (1997), a formação do docente das universidades brasileiras tem demonstrado ser bastante precária. A maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de Ensino Superior, embora possuam Pós-graduação, muitas vezes não passam por qualquer processo sistematizado de formação pedagógica. Para Abreu e Masetto (1982, p.1):

O desempenho do docente do ensino superior, é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico.

Desse modo, considero que o docente universitário deve ter a mesma preocupação em se desenvolver tanto em torno dos saberes e competências específicos de sua área de formação, quanto nos pedagógicos, nos saberes e competências que constituem a docência como profissão.

Esse desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como um “conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional” (IMBERNÓN, 2004, p.44). Entre esses fatores, o autor destaca a importância de que haja melhorias na formação profissional, nos níveis de participação, no clima de trabalho, na melhoria salarial e na legislação trabalhista, dentre outros, que apresentem um papel decisivo para esse desenvolvimento. Em suma, o desenvolvimento profissional do professor pode ser entendido ainda como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, as crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente da pesquisa e da gestão (IMBERNON, 2004).

Em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 68), encontramos um conceito que mais se aproxima do que compreendo sobre o que seja desenvolvimento profissional: “capacidade da autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto de mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional”. Esse desenvolvimento pode ser considerado como um sistema complexo que integra âmbitos individuais e coletivos, e ainda como processos de promoção da categoria profissional: econômicos, políticos, éticos e de status social.

Partindo da compreensão desse conceito, considero o desenvolvimento profissional como um movimento contínuo de tudo que corresponde ao trabalho docente, uma ação que se modifica e ao mesmo tempo se renova de acordo com a dinâmica da vida cotidiana. Assim, discutir sobre a ação do bacharel e a relação que ele estabelece entre sua formação inicial e sua atuação como professor implica múltiplas facetas e, por isso, procuro evidenciar a perspectiva do que hoje se coloca como perfil de professor: “[...] um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que *reflete* sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre” (PIMENTA, 2005, p. 39).

Diante desse perfil questiono: Quem é o professor bacharel e como faz frente às demandas internas e externas em uma sociedade cujo cenário é de rápidas modificações sociais? Para procurar responder inicialmente a essa questão, considero importante a compreensão da conjuntura em que se encontra atualmente a docência nas Universidades Federais brasileiras frente às propostas externas de mudanças, assim como os condicionantes internos que se apresentam como bloqueios para a efetivação dessas propostas. Acredito ser este um dilema vivenciado pelos docentes em seu trabalho cotidiano, assim como acredito que isso pode influenciar os sentidos que eles oferecem à docência universitária no contexto em que estão inseridos.

A docência universitária pode ser caracterizada como uma atividade complexa e determinada por diversos fatores, sejam eles internos — onde se expressam nossos desejos, intenções, perspectivas, valorações, dentre outros — ou mesmo no nível externo, onde se fazem presentes os discursos institucionais, os ideais sociais, políticos e econômicos nos âmbitos mundial, nacionais, locais, dentre tantos outros que formam a realidade em que vivemos. A construção da realidade da vida cotidiana corresponde à qualidade de fenômenos que existem independentes da nossa vontade (BERGER e LUCKMANN, 1985).

Essa percepção de que existem esses fatores externos e internos, que influenciam diretamente e indiretamente os docentes do Ensino Superior, me conduz ao reconhecimento de que, no cotidiano, o desenvolvimento da docência também passa a ser determinado por situações inesperadas, sob diferentes formas e sentidos envolvidos com a vida de cada professor, independentes da vontade deles. Dessa forma, no processo de desenvolvimento da ação dos docentes, as conexões não explicáveis pela relação de causa e efeito implicam, então, em processos circulares e nos dilemas. Como explica Elias (1998, p.171):

Se o processo é dilemático será abastecido pelas tensões e conflitos estruturais reprimidos, ou seja, terá potencial para as mudanças, ainda que a mudança possa ser bloqueada ou tomar a forma de um processo gradual e muito lento, terminando talvez em quebra do dilema.

Ora, o que poderia ser apontado como indicativo de bloqueio ou mudança à ação docente conduz, em primeiro lugar, à relação entre espaço e tempo institucionais,

pois o tempo e espaço “são símbolos conceituais de certos tipos de atividades e instituições sociais que permitem aos homens orientarem-se diante de posições ou distâncias entre estas posições que acontecimentos de todo tipo tomam” (ELIAS, 1989, p.111). Portanto, se a proposta é compreender o tempo no contexto onde esse é produzido, deve-se considerar o espaço como relevante na configuração das relações sociais.

Parto do princípio de que, seja no nível externo, seja no nível interno, há uma produção considerável de indicativos ou de desejos em direção a mudanças. No nível externo, o espaço das universidades é convocado ao atendimento de uma agenda nacional voltada para o Ensino Superior e por isso, mudanças são anunciadas e decretadas como fundamentais às mudanças do mundo globalizado.

O cenário em que se configura atualmente as universidades públicas do país está pontuado por propostas de mudanças que afetam o cotidiano do trabalho docente no Ensino Superior, uma vez que do professor universitário espera-se o envolvimento na administração e gestão das instâncias organizativas da universidade, tais como: reitorias, faculdades, centros acadêmicos, departamentos e cursos. Pede-se o envolvimento nas discussões e decisões que envolvem a organização curricular, nos projetos pedagógicos dos cursos, nas políticas de pesquisa, ensino, avaliação e extensão, nas agências científicas de fomentos, financiamentos externos e internos aos projetos institucionais, assim como participação nas demais instâncias públicas, seja em conselhos ou órgãos de decisão de âmbito estaduais e municipais.

Considerando as relações entre essas instâncias, apesar de não pretender desenvolver uma discussão sobre as perspectivas e direcionamentos governamentais do governo brasileiro para a universidade brasileira, não poderia deixar de citar o que considero como indicativo de mudança que atinge os docentes nas suas relações pessoais e institucionais.

Por isso, considero imprescindível pontuar algumas ações direcionadas ao Ensino Superior, referentes ao último governo, das quais destaco em primeiro lugar o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Banco de Professor Equivalente. As ações se constituem como parte de um conjunto mais amplo de medidas inseridas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo instituído como reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial do

setor público para o desenvolvimento econômico social. Essas medidas conduzem à configuração da “universidade nova”, ou seja, visam uma reordenação do papel da educação superior, em andamento no Brasil.

O REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, constitui-se como uma proposta de mudança na qual o Governo Federal passou a adotar uma série de medidas a fim de retomar o crescimento do ensino público, criando um programa multidimensional e, ao mesmo tempo, acadêmico, político e estratégico. Essa expansão teve início em 2003, ainda no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e o REUNI constitui a segunda etapa desse programa de expansão prevista para ser concluída em 2012, representando para a reestruturação acadêmica uma inovação que, de acordo com o discurso do Governo Federal, “significará, em curto prazo, uma verdadeira revolução na educação superior pública do país” (MEC, 2008, s/n).

A mudança proposta, ou “revolução”, como denomina o discurso oficial, busca ampliar o acesso de jovens entre 18 e 24 anos às universidades, e ainda responder academicamente a políticas e estratégias dos considerados novos desafios do século XXI (ANDIFES, 2009), tais como:

- ✓ A adequação acadêmica da universidade em seus aspectos qualitativos e quantitativos, as novas demandas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento que esta cada vez mais forte no decorrer dessa primeira década do século XXI.
- ✓ A formação, estratégica, de mão-de-obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e ecológicas nacionais do novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país;
- ✓ A produção de conhecimento científico, tecnológico e de inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento que se estabelece do Século XXI.

No que corresponde aos docentes, pode ser explicitada a hipótese do MEC de que, basicamente, o quadro de docentes na nova arquitetura das universidades possa ser mantido, na medida em que a razão de dezoito estudantes de graduação por professor — segundo as estatísticas do MEC/INEP — é equivalente à que se verifica em média nas

superlotadas turmas do Ensino Médio nacional, o que permite uma duplicação de ingressos no Ensino Superior, sem contratação adicional de docentes.

Outra afirmativa advinda dos índices do MEC/INEP faz com que se almeje o aumento da taxa de conclusão média dos formandos dos atuais 60% para 90%, triplicando o número de concluintes sem investimentos adicionais. Para que se cumpram tais metas com o financiamento proposto, a instituição terá que se valer de um ciclo básico polivalente no estilo “universidade nova”. Desta forma, a portaria interministerial nº 22 MEC/MP de 30 de abril de 2007, institui o Banco de Professor Equivalente como instrumento de gestão.

Nessa forma de gestão, como pode ser observado em documentos da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), as Universidades Federais brasileiras podem realizar concursos para docentes de 3º grau, condicionados pela existência de cargo vago em seu quadro, e contratar professores substitutos, dentro das hipóteses previstas por lei.

Tal banco foi construído dando-se a cada docente, em exercício, um peso diferenciado, segundo seu regime de trabalho. O docente com dedicação exclusiva, por exemplo, vale um pouco mais que três docentes com 20 horas de carga horária. Quatro docentes com 40 horas equivalem a cinco docentes substitutos, todos com regime de 40h ou a dez docentes substitutos com regime de 20h.

Assim, as autorizações de concursos que são obtidas por ato conjunto do MEC e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) correspondente à expansão das Universidades Federais, já expressas em docentes equivalentes, acabam por não resultar em números expressivos. Sobre isso, Souza (2009, p.6) critica a forma de expansão que está sendo realizada afirmando que:

A lógica da expansão das Universidades Federais brasileiras pela via da reestruturação, condicionada à mudança das relações e do regime de trabalho (quebra da dedicação exclusiva), representa o aprofundamento da exploração do trabalho e da extração máxima do potencial profissional de cada docente, com respectiva flexibilização dos processos pedagógicos, das necessidades formativas e das estruturas curriculares, em recortes temporais cada vez menores, acelerando-se o fluxo curricular e de pessoal (docente e discente),

logo, com maior intensificação do trabalho, maior objetivação dos espaços e dos recursos materiais e humanos.

Se os anúncios de mudanças acenam para um maior desdobramento do trabalho do professor e da ampliação de seu tempo de dedicação de trabalho à instituição, interrogo se essas mudanças não acabam por se tornar motivos de bloqueios da qualidade do ensino das nossas Instituições Federais Universitárias. Para o professor existem cada vez mais atribuições e menos melhoria das condições de realização, ocasionando, dessa forma, o não cumprimento das metas estabelecidas diante do conflito existente entre os múltiplos papéis a serem desempenhados pelos docentes universitários.

Todavia, embora, no nível interno, as propostas de mudanças apareçam como bloqueios, outras medidas são propostas nos casos de não cumprimento do estabelecido oficialmente. Essas medidas confrontam os docentes entre a possibilidade de realização do que é proposto por meio das metas e planos governamentais e a necessidade de manutenção da carreira e da instituição.

Tal fato pode ser considerado como uma das expressões dos dilemas enfrentados pelos docentes que, ao mesmo tempo em que necessitam corresponder às exigências sociais, têm passado por dificuldades no que corresponde aos recursos materiais e às condições humanas de satisfazerem as expectativas criadas a seu respeito. Nos últimos anos, alguns estudiosos têm publicado pesquisas sobre as necessidades de formação e condições de ensino do docente de Ensino Superior e ainda sobre os indicadores de qualidade no Ensino Superior brasileiro, divulgados por instâncias reguladoras via avaliações de desempenho acadêmico e taxas de produtividade¹.

Diante dessas discussões, soluções são apontadas para os problemas enfrentados pelas IES, consideradas muitas vezes como “medidas de saneamento”. Por exemplo, podemos citar o documento lançado pelo Ministério da Educação intitulado “Qualidade da Educação Superior: avaliação, regulação, supervisão” que se constitui

¹ Ao final desta tese, poderão ser observadas as referências de muitas publicações sobre a docência no Ensino Superior. No que corresponde às divulgações dos indicadores de desempenho e produtividade, os Índices Gerais dos Cursos e Instituições (ICG), publicados no site do MEC, INEP, demonstram por meio de indicativos a qualidade acadêmica construída com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Assim, sintetiza num único instrumento a qualidade de ensino de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino.

como desafio do MEC para esse nível de ensino no período de 2003 a 2010, tendo a avaliação, regulação e supervisão como pilares, possibilitando que o Ministério possa “gerar as conseqüências a partir de avaliações insatisfatórias dos cursos e instituições” (MEC s/a. p.2).

Como parte do cenário de dilemas, destacamos o ano de 2009, no qual, por meio da supervisão dos cursos de graduação presenciais, a Secretaria de Educação Superior – SESU – notificou inúmeras instituições que não se adequaram aos critérios de qualidade, fazendo-as assinar um Termo de Saneamento das Deficiências (TSD) contendo como requisitos:

1. Organização didático-pedagógica: reformulação e aprovação de projetos pedagógicos, reorganização de currículos dos cursos, reestruturação de métodos avaliativos, reestruturação do estágio supervisionado, reestruturação das formas de trabalho de conclusão de curso, reestruturação das atividades complementares, reestruturação da formação discente, reorganização de turmas, política de contratação de gestão de pessoal;

2. Corpo docente, corpo discente e técnico administrativo: revisão e adequação das normas internas, contratação e qualificação docente (significando metas de porcentagens de titulação em cursos *stricto sensu*), revisão dos regimes de contratação, reestruturação da coordenadoria, da administração acadêmica;

3. Instalação física: aquisição e manutenção de equipamentos e sistemas, aquisição e disponibilização de acervos, adequação da estrutura física e processos de apoio;

4. Formalização e atribuição de procedimentos: implementação de sistemas de avaliação institucional constantes.

Tais medidas de saneamento, dispostas nos termos assinados junto às IES que foram mal qualificadas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), caso não sejam cumpridas, poderão levar a instituição a suspensão ou término de cursos, e ainda ao descredenciamento junto ao Ministério da Educação.

Essas medidas são válidas até o final do ano de 2010 para todas as instituições avaliadas pelo ENADE, e podem ser considerados os critérios estabelecidos como

padrões de qualidade exigidos pelo MEC a serem cumpridos pelas IES. Tais critérios ao mesmo tempo em que aparecem como propostas de mudanças e garantia de melhoria no Ensino Superior, tornam-se bloqueios no nível interno da instituição, pois concordando com Souza (2009) o que está existindo é uma intensificação do trabalho docente, a extração máxima do potencial profissional de cada professor universitário.

Quero lembrar que, para que todas as metas propostas sejam estabelecidas, caberá ao docente das IES a responsabilidade de participar de comissões de avaliação, reelaboração de projetos e currículos, seleção de pessoal, de discussões sobre mudanças em propostas de avaliações, proposta pedagógica, ensino na graduação e na Pós-graduação. Além disso, caberia realizar e coordenar pesquisas, projetos de extensão, orientar alunos em trabalho de conclusão de curso, participar de eventos, publicar artigos e livros, exercer atividades de cunho administrativo nos setores que compõem a universidade, e ainda, ser qualificado no que corresponde a obter titulação de mestre e em especial de doutor. Isto me remete ao que afirma Santos (2005, p.210):

[...] os sistemas de avaliação terminam por criar uma cultura comum. Apesar das tradições diferenciadas de cada curso, a cultura universitária torna-se homogênea quando se observa a rotina dos professores universitários. Estes passam a estar, cada vez mais, envolvidos no desenvolvimento e na supervisão de diferentes pesquisas, na publicação de artigos, na participação em comitês científicos, congressos e conferências, no conhecimento atualizado de sua área de atuação, o que significa estar em dia com aspectos explícitos e ocultos de seu campo.

Tal conjuntura em que se encontram os professores faz com que a comunidade docente, submissa às orientações oficiais para o seu trabalho, comece, então, a redimensionar o sentido de sua profissionalidade, não por escolha pessoal, mas por força das circunstâncias. Cunha (2005), nesse contexto, explica que nos recortes discursivos se consegue apreender diferentes espaços em que se reúnem os docentes, identificando-se uma nova percepção de profissionalidade que passa, cada vez mais, a ser presidida pela produtividade, fadiga e ao mesmo tempo pela competição.

Essas são responsabilidades hoje colocadas para os docentes, que acabam gerando certo mal estar e, em consequência, bloqueios para sua própria realização. Não são poucos os discursos sobre cansaço, doenças, sensações de estar sobrecarregado,

estresse, dentre outros, que costumo ouvir entre colegas docentes universitários. Dentre esses, é comum encontrar no discurso daqueles que se aproximam de completar o tempo de serviço para se aposentar, o desejo de que esse dia se abrevie.

Esteve (1999, p.97), analisa o mal-estar docente como:

[...] um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social". [...] A expressão mal-estar docente emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Zaragoza (1999), por sua vez, chamou de mal-estar docente a sensação de mal-estar difuso e elaborou um modelo para explicar as relações funcionais existentes entre os múltiplos fatores indicadores do sintoma. Esse modelo considera que uma determinada combinação de fatores pode conduzir os docentes a um estado de ansiedade, denominado esgotamento docente, que afeta sua personalidade. O autor menciona em sua pesquisa professores que souberam elaborar respostas efetivas e integradas ante o aumento de exigências e a enorme transformação a que se viu submetida a profissão. Às situações problemáticas que solicitam uma resposta do professor para reduzir o peso dos estímulos ameaçadores o autor chama de “tensão” e “estresse”.

Todavia, ao mesmo tempo em que esses são discursos corriqueiros, percebo que essa profissão é sempre uma atividade ambivalente. O ensino pode ser vivido com otimismo e se converter numa forma de auto-realização profissional, já que nesta podemos dar sentido a toda uma vida, mas que mesclam sentimentos que podem causar bem estar em alguns momentos e mal-estar em outros.

Dentre esses sentimentos acredito que aos docentes, além das demandas citadas, em que são os responsáveis por realizar, ainda existem aquelas que fazem parte do ideal docente, tais como:

- ✓ Atender às necessidades dos alunos diante das dificuldades por eles apresentadas;

- ✓ Dedicar-se integralmente às suas atividades acadêmicas de modo que elas não interfiram nas outras áreas de sua vida;
- ✓ Desenvolver pesquisas e divulgar seus resultados em espaços de grande circulação junto à comunidade científica.
- ✓ Planejar e desenvolver aulas motivadoras e sempre inovadoras diante das constantes produções existentes em sua área de ensino.

Entretanto, mesmo diante de todo o desejo de melhoria da qualidade do Ensino Superior, traduzido em propostas de mudanças no nível externo, fatores internos passam a ocorrer gerando ainda maiores dificuldades na superação de problemas que se apresentam no cotidiano universitário. Tais atividades acabam por, muitas vezes, tornarem-se ideais sempre difíceis de serem realizados seja pela falta de tempo, seja pelas condições pessoais, funcionais ou mesmo de formação para que elas aconteçam.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Alguns aspectos sobre a profissionalização do docente de Ensino Superior, em conjunto com o cenário de mudanças e bloqueios à discussão que envolve esta profissão, auxiliam na contextualização dos sentidos de ser professor e da ação de bacharéis como docentes no Ensino Superior, o que procuro discutir em toda essa tese. Pois entendo que a profissionalização do professor tem sido alvo de discussões no que se refere à docência universitária, atrelada principalmente às reivindicações de melhoria das condições de trabalho e aos aspectos formativos dos docentes vinculados à necessidade de formação pedagógica para a atuação no Ensino Superior.

Assim, a problemática que envolve a docência universitária perpassa pela função desses professores, a natureza da profissão, o processo formativo que a constitui e, nesses requisitos, a concepção de profissionalidade — como parte integrante da profissionalização — tem entre seus pressupostos o conhecimento sobre a pedagogia.

A pesquisa sobre a ação de bacharéis como docentes, considerando aqueles não têm a formação pedagógica, conduz à necessidade de discutir sobre a

profissionalização docente desses bacharéis, que muitas vezes se apoiam na própria experiência como aluno e profissional para ser professor.

Essa é uma problemática citada por Benedito (1995, p.131) ao afirmar que:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos outros. Isso se explica, sem dúvida, devido a uma inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as relações de seus alunos, embora não há o que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

Ao iniciar a construção desta tese, considerando tais argumentos do autor citado como parte do dilema que se impõe à discussão sobre bacharéis que exercem a docência, um conflito sempre acompanhava as leituras sobre a docência no ensino superior: poderia ser considerados os docentes sem licenciaturas como docentes profissionais?

De fato, reconhecia que sim, pois este é o cargo destinado nos processos de concursos, mas considerando a formação e conhecimento profissionais, eram mesmo docentes ou bacharéis exercendo a docência? Posso afirmar que a formação define a profissão? Essas questões me acompanharam por todo o processo de elaboração de projeto e durante a realização desta pesquisa.

Diante desse conflito posso dizer que, após a realização deste trabalho, percebo ser esta uma dúvida que não cabe só a mim, mas a muitos docentes, em especial aos bacharéis que possuem formações em áreas muitas vezes distantes da educação, foco de nossa atenção. Tal “confusão” me faz abrir neste espaço uma breve discussão sobre a profissionalização da docência no âmbito do Ensino Superior, uma vez que a entendemos como processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos nos quais ele constrói sua prática educativa (OLIVEIRA, 2003).

Partindo de leituras no que corresponde à profissão e à sociologia das profissões, posso dizer que estudos têm trazido à tona as dificuldades de

conceitualização do que seja uma profissão, e até mesmo de identificação, definição de características e comportamentos que sejam definidores dela.

Dentre as tentativas de se chegar à conclusão dessas características, os estudos de Cogan e Baber (*apud* LUDKE; BOING, 2004) concordam com quatro critérios comuns a todas as profissões: a) base aprofundada de conhecimentos gerais e sistematizados; b) os profissionais colocam o interesse geral acima dos próprios interesses; c) a existência de um código de ética que controla a profissão por meio de seus pares; d) estipulação de honorários que dispõe sobre prestação de serviços e não como um interesse meramente pecuniário.

Dubar (1997), por sua vez, discute sobre a sociologia das profissões (embora não especifique o magistério), considerando que a atividade profissional envolve a composição identitária dos indivíduos, e nessa composição se apresenta a pertença atribuída e a pertença adquirida, o autor destaca como o aspecto profissional é um componente essencial na identidade dos indivíduos. Ele mostra ainda a crise de identidade profissional como consequência, dentre outros motivos, das transformações do mundo do trabalho, no qual chama atenção para o fato de que o indivíduo passou das obrigações explícitas, constrictivas e prescritas para o universo das obrigações implícitas, para as necessidades de investimento pessoal, da criatividade e da sujeição às incertezas que pairam sobre as novas condições de trabalho, o que para ele faz com que a noção de trabalho passe a ser uma relação de serviço.

Isto me faz ressaltar um pouco do que já apresentamos anteriormente, de como as configurações que tem envolvido o ser professor atualmente estão carregadas de tensões e dilemas entre as obrigações explícitas (demandas externas) e implícitas (nível interno), entre a necessidade de manutenção na carreira por meio de investimentos que ao mesmo tempo em que são pessoais, são institucionais e, ainda, pelas situações de pertença e identidade profissional e a relação ao outro, aos seus pares, às instituições que pertencem.

Concordo com Cunha (2007) quando afirma que a profissionalização pode ser compreendida como a profissão em ação, em movimento, por isso a profissionalização da docência é um termo melhor a ser empregado do que “profissão docente”, justamente porque o exercício da docência não pode ser estático, permanente, nem preso a uma definição, pois ele está em contínuo processo de construção. Também não me limito aos

conceitos de profissionalidade e profissionalismo, pois entendo que ambos fazem parte do processo de profissionalização como um todo.

Assim, implicado no conceito de profissionalização se apresentam dois aspectos: a profissionalidade e o profissionalismo. A primeira possibilita que o professor adquira os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da docência, considerando, dentre outros, os saberes das disciplinas e os saberes pedagógicos. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.51), se o processo de profissionalidade pudesse ser parado e pudéssemos tirar uma fotografia, ele poderia ser identificado como um conjunto de características que possibilitariam distinguir o trabalho docente dos demais, pois por meio da pesquisa centrada na ação docente, possibilitaria que fosse vista a maneira dele atuar, pensar e fazer escolhas. Por isso, a profissionalidade pode ser considerada como estado e processo, como “conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo tipos de ocupação” (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003, p.53).

Considerando os contextos em que podem se solidificar o desenvolvimento da profissionalidade docente universitária, compreendemos que o professor precisa não apenas conhecer os saberes próprios de sua profissão, mas também participar de forma ativa da construção de sua profissionalidade no sentido mais amplo. A construção dessa profissionalidade, que resulta em seu desenvolvimento, tem como características a reflexão, o debate, as (re)significações de conceitos, entre outros fatores constituintes dessa construção coletiva por um conhecimento e reconhecimento profissional.

Isto nos remete à compreensão do que seja o profissionalismo, como fator externo e necessário ao desenvolvimento profissional docente:

O profissionalismo é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda necessário, mas não suficiente. O professor além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.53).

O profissionalismo parte do processo que conduz ao reconhecimento social da docência, na sustentabilidade de suas ações na ética, no agir profissional, e na mobilização dos recursos implícitos à profissionalidade. Dessa forma, a busca pelo status social não significa considerar a docência apenas como uma atividade — a noção de status, no sentido por nós utilizado, não corresponde ao sentido jurídico ou contratual que pode definir legalmente a situação do trabalhador.

O status que deve ser reivindicado por nós professores remete à questão da construção de uma identidade do trabalhador dentro da organização trabalhista e social, de modo que se possa identificar como a profissão funciona no processo de normas e regras que definem os papéis e posições dos atores nessa organização (TARDIF; LESSARD; 2005). Contreras (2002), por sua vez, discute o profissionalismo como uma reivindicação para o trabalho do professor, como uma ideologia e ainda como uma redefinição e legitimação de novas políticas de reforma. Ele afirma que o profissionalismo pode ser considerado uma expressão do serviço à comunidade; bem como outros tipos de trabalho existentes, ele é, em parte, uma tentativa social de construir uma qualificação.

Dessa forma, o profissionalismo docente não pode ser compreendido como algo “dado”, pois se trata de uma construção que remete às ações de “agentes ativos capazes de justificar suas práticas e dar coerência às suas escolhas” (DUBAR apud TARDIF e LESSARD, 2005, p. 50). Nesse processo de construção estão as lutas por valorização e reconhecimento, que podem se caracterizar como um processo político, quando requerem trabalho nos espaços públicos e procuram mostrar que a docência tem uma especificidade que não pode ser desenvolvida por qualquer profissional, mas apenas por aqueles que obtiveram uma formação específica para o ensino (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003).

Defender o desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo da docência nos conduz à compreensão de que, no momento em que os professores se conhecerem e se reconhecerem socialmente como profissionais, eles poderão trabalhar proporcionando um ensino mais significativo, compreendendo sua atividade, refletindo e agindo sobre ela. Desse modo a profissionalidade é o desenvolvimento da profissão em ação.

Diante dessa premissa, compreendo que o professor, para construir sua profissionalização, recorre a uma multiplicidade de conhecimentos que configuram sua forma de ser e de agir profissionalmente e, nesse íntere, estão presentes as imagens sociais dos docentes, suas experiências como alunos, os saberes provenientes da teoria, da prática cotidiana, de sucessos e fracassos profissionais, de modos de vida, da história pessoal, profissional, institucional e social, que em conjunto interferem de alguma forma na ação da pessoa como profissional.

Por isso, reconheço que a profissionalização da docência deve ultrapassar os limites das discussões sobre qualificação docente em nível de Pós-graduação, de perspectivas de carreira ou mesmo de elevados índices de produção ou pontuações estabelecidas em critérios de desempenho e qualidade. Libâneo (2001), e Sacristán (1991) explicam que a profissionalização docente pode ser entendida dentro da perspectiva de ser um conjunto de requisitos pessoais e profissionais que tornam alguém professor ou professora. Dentre os requisitos que devem ser considerados está a atividade de ser professor, que não pode ser separada das condições psicológicas, culturais e sociais, pois elas são subjacentes às formas de pensar e agir do indivíduo.

Isso implica, portanto, em todo o processo de discussão da temática que envolve os sentidos de ser professor e da compreensão de como age o bacharel que passa a ser docente universitário. Não posso desconsiderar o fato de que a docência é apenas uma faceta que constitui essas pessoas e que, para além desse papel profissional, elas assumem outros papéis sociais que requerem delas determinada atenção em proporções maiores ou menores e por isso não há como ver o professor separado das outras demandas que o constitui como pessoa.

Os sentidos que compõem a docência universitária e sua profissionalização, então, devem ser percebidos dentro de uma rede de significações na qual muitas vezes ecoam de uma mesma pessoa, vozes de docentes que ao mesmo tempo são empregados, vozes de chefes, de líderes ou membros de família, de parte de grupos sociais, de crenças, seja lá quais forem as práticas sociais vivenciadas por cada um. Vivemos enquanto docentes muitos outros papéis de forma ambivalente.

Nesse sentido, Cunha (2007) afirma que a ação do ensino não pode ser isolada do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela e, por isso, a profissionalização do professor precisa ser recolocada como algo complexo e não determinista numa relação de causa e efeito.

Por isso concordo com Sacristán (1998, p.85) quando ele afirma que:

Um professor que tem recursos de ação é aquele que tem experiências variadas, vivências ricas, não o que tem muita experiência sobre uns poucos tipos de ação; importa mais ter esquemas diversos ou conglomerados complexos dos mesmos que possuir esquemas demasiados trilhados como consequência de realizar as mesmas ações constantemente.

Nesse sentido, as experiências variadas vividas por cada professor faz com que eles se apropriem e produzam conhecimentos que, em conjunto, contribuam para o desenvolvimento de sua atuação profissional. Isso me faz perceber que a profissionalização do professor é forjada na medida em que ele experimenta, corrige, inventa através do diálogo que estabelece com a realidade de forma idiossincrática, transcendendo os limites da teoria e da prática na perspectiva da racionalidade técnica.

Assim, ser professor engloba uma diversidade de ações que são desenvolvidas por docentes que superam as limitações da sala de aula e do departamento. Ações essas que formam profissionais baseados em conhecimentos e saberes que lhes são próprios, sustentados em relações interpessoais, em vivências diversificadas de cunho valorativo, afetivo, ético, indicando que a ação docente não se limita à dimensão técnica de como ensinar, mas remete ao que existe de mais pessoal em cada professor (ISAIA, 2003).

Mosquera (1976), por sua vez, mostra como a eficácia da profissionalização docente está fundamentada num processo de auto-reconhecimento, antes de tudo, como pessoa que vive aprendendo com suas possibilidades. A partir disso, o docente tem a oportunidade de ver, na própria trajetória, o quanto cresceu pessoalmente e, ao mesmo tempo, o quanto contribuiu para o crescimento dos outros sujeitos. Assim, a profissionalização configura-se numa via de mão dupla em interconexão na tríade eu-outro-mundo (CHARLOT, 2000), numa relação de saberes que se constrói como uma conquista individual e ao mesmo tempo coletiva que, por si só, é muito desafiadora.

Diante disto, enquanto pessoas que lutam pelo próprio reconhecimento, os docentes são vistos como corresponsáveis pelo melhoramento de si e do outro, no contexto social em que estão inseridos, conjuntamente com o processo de ressignificação global que vêm realizando ao longo de suas vivências.

Quando pesquisamos e vemos o professor desvinculado de suas demais dimensões no espaço acadêmico, isso repercute numa concepção de docência alienada frente à dimensão humana dos sujeitos, quando se valoriza basicamente os processos cognitivos e técnicos, em detrimento dos valores e sentidos que elas atribuem ao seu cotidiano (ISAIA, 2003), suscitando o empobrecimento dos sujeitos, como pessoas e profissionais.

Todavia, não podemos deixar de considerar aspectos importantes apresentados por Zabalza (2004) como dimensões que se fazem presentes na docência no Ensino Superior, que são componentes qualitativos interrelacionados que podem caracterizar a atividade do ser professor na conjuntura atual:

- ✓ *Dimensão profissional:* constitui-se de componentes essenciais que definem a ação docente, correspondentes com as exigências e/ou expectativas quanto à atuação, aos parâmetros de construção identitária como professor (a) e aos dilemas inerentes e necessidades formativas;
- ✓ *Dimensão pessoal:* ressaltam-se os aspectos necessários à atividade docente, correspondentes ao modo de envolvimento e compromisso pessoal de cada professor, a consideração sobre os ciclos de vida docente, assim como as situações de mal-estar, paralelas e consequentes ao exercício profissional;
- ✓ *Dimensão administrativa:* refere-se às questões relacionadas às condições de trabalho em termos contratuais e de operacionalização de estratégias de permanência no vínculo institucional.

Considerando que essas dimensões não são excludentes uma das outras, mas interligadas, acredito que muitos docentes, em especial no Ensino Superior, possuem dificuldades em se identificar com a docência como profissão. Nesse sentido, Zabalza (2004) explica que o espaço no qual tem se depositado a identidade profissional é o do conhecimento sobre a especialidade da formação profissional — o que nos identifica com colegas com a mesma formação — sejam ou não docentes, e não no conhecimento sobre a docência, que nos identifica com os outros colegas da universidade, seja ou não na nossa especialidade.

Pensar sobre isto me leva a investigar os sentidos que bacharéis atribuem à docência universitária e me estimula a compreender que tipo de relação eles

estabelecem entre a sua formação (especificidade) e a atuação como docente no Ensino Superior.

Por isso, procuro desenvolver um estudo que proporcione a ampliação da compreensão sobre a ação do bacharel (sem formação para a docência no Ensino Superior), seus sentidos sobre a profissão e, ainda, sobre a importância do desenvolvimento de ações de qualificação pedagógica a serem oferecidas pela universidade, que possam amenizar lacunas existentes na profissionalização dos bacharéis-docentes com o objetivo de conduzi-los a mudanças em suas práticas.

Dessa forma, no decorrer deste estudo discuto sobre os sentidos da docência para bacharéis docentes, a relação entre bacharelado e docência universitária, dentre outros temas, que se apresentaram como necessários no desenvolvimento da pesquisa para que pudéssemos responder a nossa questão central: quais relações são estabelecidas pelos docentes bacharéis entre a sua formação profissional e a sua ação como professor? Na perspectiva de buscar respostas para esta questão, partimos do percurso teórico-metodológico que apresento a seguir.

CAPÍTULO 2

PERCURSOS DE DESCOBERTAS: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Quando comecei a organizar este trabalho de pesquisa, percebi a dificuldade que poderia enfrentar diante do contexto de expansão das universidades e as intensas discussões sobre a docência universitária que estão em foco nos debates educacionais. Todavia, durante a realização da pesquisa me mantive motivada justamente por vivenciar muito do mundo acadêmico e por desejar ter respostas, e, por isso, cheguei a perceber que não poderia iniciar uma pesquisa sem reconhecer a importância de estar atenta aos contextos que envolvem o cotidiano, mesmo que seja por meio de relatos sobre eles.

Isto me leva a perceber que, ao pesquisar sobre bacharéis que atuam como docentes no Ensino Superior faz-se necessário considerar que além de bacharéis e docentes, cada um deles faz parte de teias configuracionais de muitos tipos: família, cidades, estratos sociais, comunidades, que ao mesmo tempo em que exercem a docência ou outra profissão, assumem diferentes papéis sociais que no conjunto formam suas formas de pensar e agir em meio à sociedade. Por isso, pesquisar sobre pessoas, seus sentidos e ações envolve a complexidade que configura sua própria existência.

Dessa forma, não teria como deixar para posteriormente a apresentação de uma categoria que considero imprescindível neste trabalho de pesquisa: a noção conceitual de configuração, compreendendo que nossas ações fazem parte de uma “dinâmica configuracional que resulta da forma como os grupos humanos estão interligados” (ELIAS, 1998, p. 206). No processo de desenvolvimento da ação dos docentes, as

conexões não explicáveis pela relação de causa e efeito implicam desta forma em processos circulares e dilemáticos.

Ao pesquisar na universidade, por exemplo, devemos considerar que esta é formada por grupos de pessoas que formam essa instituição social. O grande problema é que ela, como muitos órgãos sociais, aparecem muitas vezes como algo externo a nós, quando de fato somos parte dessa rede de interdependência. Elias (1989) mostra como estamos acostumados a pensar o eu particular rodeado de estruturas sociais coletivas como algo separado.

Diante disto, que “a sociedade é formada por nós e pelos outros”, não poderia deixar de lembrar que a universidade é formada por uma coletividade e que o “Eu” também faz parte desse “Nós”, por isso, não podemos falar dos docentes e da universidade sem termos claro que fazemos parte dela. Concordo com o autor quando ele diz que temos a tendência de desenvolvermos estudos como se eles fossem objetos estáticos, falamos das coisas que experimentamos como se fossem algo imutável, esquecendo que são feitas por grupos de seres humanos interdependentes, e por isso não podemos observá-los como seres isolados em si mesmos. A interdependência pode ser compreendida nessa relação “eu-nós”, ou seja, uma forma de pensar o mundo social como uma rede de relações interpessoais.

O conceito de configuração auxilia todo o processo de análise das falas dos docentes nessa metodologia, pois expressa a ideia de que são as próprias pessoas que constroem, dão forma e mantêm as configurações sociais baseadas em teias ou cadeias de interdependência, firmadas a partir do momento em que dois ou mais indivíduos interagem socialmente.

Na própria teia de interdependência poderei compreender os sentidos de ser professor para bacharéis, assim como compreender as suas formas de conduta e suas ações como docente, em face dos outros indivíduos situados nas mesmas cadeias de interdependência. Essas teias agrupam pessoas que dependem umas das outras, e unidas pela dependência, ou necessidades, são em sua maioria, geradas socialmente.

As teias de interdependências passam por fluxos de mudanças qualitativas, ou seja, não basta aumentar a quantidade de indivíduos que fazem parte delas, mas sim, aumentar a complexidade e diversificação da rede de interesses e necessidades que os envolvem. Por isso, nós estamos continuamente passando por mudanças de ordens

diversas, algumas rápidas e efêmeras, outras mais lentas e profundas, todavia, sempre em fluxo, em processo. O termo configuração pode ser entendido como “redes formadas por seres humanos interdependentes, com mudanças assimétricas nas balanças de poder” (BENTHAM, 1971 apud MENNELL 1998, p. 252), enfatizando o caráter processual e dinâmico das redes criadas por indivíduos.

Considero também como importante nesta pesquisa, já que busco por compreender sentidos e relações, reconhecer que a realidade da vida cotidiana é objeto de uma interpretação dos homens que lhe conferem significado e sentido. Berger e Luckmann (1985), explica que a consciência experimenta a vida cotidiana em graus diferentes de aproximação ou distância. A realidade, no entanto existe para várias consciências ao mesmo tempo e a existência de conceitos e significados nessa realidade diverge de uma consciência para outra.

Se essa pesquisa parte dos sentidos que os bacharéis atribuem à docência, é necessário ter claro que a realidade da vida cotidiana impõe-se a si mesma, isto é, ela é independente da consciência que a atinge. Essa realidade afirma-se perante a consciência real, ou seja, existente de fato; a consciência é envolvida numa rotina dentro da vida cotidiana e a interrupção dessa rotina permite a instalação do problema. A consciência, apesar de envolvida numa só realidade, insere-se noutros níveis ou campos finitos dessa realidade. A atenção é focalizada num aspecto particular, como se entrasse num outro mundo.

Sendo assim, partir na busca de compreensão de fenômenos que se relacionam a atividade docente só é possível a partir do reconhecimento dos múltiplos fatores que os constituem, múltiplas formas de ser, agir, perceber e interpretar o que será considerado como realidade pelo professor (BERGER; LUCKMANN, 1985). Isso pode demonstrar a atitude de constante curiosidade com o que está por vir, de descoberta após descoberta, que me acompanhará por todo o percurso de pesquisa e análise do que será encontrado no *locus* de investigação.

A construção e desenvolvimento do nosso objeto de estudo requer que tenhamos uma habilidade de captar relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, assim como realidades que se apresentam ao mesmo tempo solidárias e conflitivas. O respeito à diversidade, e concomitantemente à unidade, é um critério necessário para o desenvolvimento de um pensamento organizador que

conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, ALMEIDA, CARVALHO, 2005).

Ressalto o fato de não poder conhecer todos os aspectos implicados nas vivências cotidianas dos docentes, pois nem tudo está explícito, “às claras”, nem tudo o que é pensado é dito, nem mesmo as nossas intenções ou mecanismos. Posso dizer então que essa realidade se apresenta como um mundo subjetivo, que tem origem em nossos pensamentos e ações, um mundo no qual participamos juntos aos outros docentes (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Destaco ainda como necessária a consideração da importância da pluralidade e heterogeneidade para que se possam compreender os fenômenos educativos. A procura por compreender os sentidos que esses bacharéis atribuem à sua atividade docente, e a percepção de como eles estão construindo o ser professor no dia-a-dia, tem me direcionado a estar atenta às subjetividades de suas ações. Acredito que nessa subjetividade será possível descobrir o que ainda é desconhecido e, por isso, deve-se estar abertos aos múltiplos olhares que o objeto de pesquisa possa implicar.

Ao partir dessa multiplicidade de olhares de um objeto de pesquisa, me refiro ao conceito de multireferencialidade como um dos princípios teóricos metodológicos que considero como elemento importante de ser observado no ato de pesquisar. A multireferencialidade está relacionada com a complexidade, a pluralidade e a heterogeneidade que se fazem presentes nas práticas humanas e sociais. Partir para o campo de pesquisa tendo em vista esses princípios significa permitir uma certa elucidação ou explicação a cerca do não-dito, das entrelinhas, do que é subjetivo, do implícito nas ações dos indivíduos e da sociedade.

A postura epistemológica da perspectiva multireferencial é organizada com base no reconhecimento do caráter plural dos próprios fenômenos sociais, pois ao invés de buscar um sistema explicativo unitário para a ação do professor, por exemplo, buscam-se explicações, olhares ou óticas diferenciadas, perspectivas plurais que melhor possam dar conta do objeto, tirando assim a superficialidade que muitas vezes apresentam a complexidade dos objetos, ou seja, a

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de

tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica. (ARDOINO, 1998, p. 7)

Isso nos faz rejeitar qualquer forma de homogeneização de sentidos, reducionismos ou generalização sobre qualquer fenômeno. Não tenho como objetivo partir de “encaixes” de interpretações, tornando-as como um único sentido, ou de teorias fechadas que possam explicar as práticas sociais, pois concordo com Castoriadis (1982) ao afirmar que não existe teoria única que consiga explicar todos os fenômenos, tudo o que ocorre e existe nas práxis social.

Ardoino (1998) defende essa postura ao afirmar que as ciências humanas necessitam de novos olhares sobre seus objetos e, ainda, que se faz necessário hoje não nos deter a reducionismos teóricos, pois os estudos que envolvem o homem e a sociedade necessitam de perspectivas plurais que possam ampliar o nosso conhecimento a cerca da complexidade dos objetos. Por isso, partir para a pesquisa aberta à multireferencialidade dos fenômenos e dos fatos educativos — considerando a área de pesquisa em que me encontro — significa estar atenta aos diferentes ângulos em função dos sistemas de referências distintos, que não podem reduzir-se uns aos outros (ARDOINO, 1998). Morin (1996, p.22), destaca ainda que:

[...] a complexidade aparece ali onde o pensamento simplificador falha, mas integra em si mesma tudo aquilo que põe ordem, claridade, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutilantes, reducionistas, unidimensionalizantes e finalmente ocultadoras de uma simplificação [...].

Isto conduz ao pensar sobre a importância de reconhecermos a perspectiva multirreferencial, na medida em que ela postula que o conhecimento sobre os fenômenos educativos — considerando a complexidade destes últimos — inscreve-se num universo dialético, no qual o pensamento e o conhecimento passam a ser concebidos em contínuo movimento de construção de desconstrução, num constante ir e vir que possibilitará a criação e, com ela, a própria construção do conhecimento.

Não posso pesquisar sobre a docência exercida por bacharéis sem considerar as redes de contextos por eles vivenciados e, assim, não pretendo discutir sobre essa temática de forma distanciada, como uma realidade imutável em que as pessoas que a formam são independentes, ou mesmo como se os acontecimentos sociais que influenciam a docência universitária fossem entidades extra-humanas. Considero essencial a percepção das interconexões e configurações elaboradas pelos docentes bacharéis ao discorrerem sobre os sentidos de ser professor e a relação entre sua formação e atuação como docente.

Compreender os sentidos que os bacharéis atribuem à docência e à relação entre sua formação profissional e sua atuação docente conduz à necessidade de estar atenta aos dilemas e aos processos circulares que envolvem os participantes da pesquisa. Os sentidos são compreendidos como sentido do social, constituídos em processo dentro de um conjunto de relações instituídas e vividas entre uns e outros no seio de uma coletividade onde se efetuam os pertencimentos e alteridades.

Augé (1999, p.43) explica que “[...] o sentido é a relação, e na ocorrência essencial das relações simbolizadas e efetivas entre humanos pertencentes a uma coletividade particular. Falar de sentido, neste contexto, é falar do sentido social”. Compreendo os sentidos como relações que as pessoas tecem umas com as outras e, nessas relações, se constroem identidades relativas por meio das alteridades mediadoras.

A identidade relativa que discorro refere-se no sentido de Augé (1999, p.99), quando faz menção de que sempre que nos referimos à identidade de forma relativa, ela é relativa a algo. Sempre existe uma referência histórica, “geográfica, social ou moral em relação a qual identidade é definida”.

Isso torna-se importante de ser considerado em nossa pesquisa, diante do fato de que os bacharéis assumem diferentes papéis socialmente: são profissionais liberais, funcionários de diferentes instâncias públicas e privadas, atuam na área da formação inicial e também como professores, dentre outros cargos que assumem nas diferentes instâncias das quais fazem parte. As formas como eles se identificam são relativas à posição que estão ocupando, ao lugar em que está o tempo em que falam. Eles podem, por exemplo, em casa serem pais; na universidade, professores; no escritório, advogados, administradores, etc. Por isso, a forma como nos identificamos e nos sentimos pertencentes passa pelo estabelecimento de uma relação, e não de uma categoria (AUGÉ, 1999).

Tal consideração me leva a perceber que ao buscar os sentidos, parto do pressuposto de que o indivíduo, na tentativa de compreender o mundo que o envolve e que ele não conhece (a não ser aos poucos) dispõe permanentemente de um “excedente de significação”. Augé (1999, p.43) explica que o sentido se constitui como relações simbólicas existentes entre as pessoas que pertencem a uma coletividade. Desse modo, percebo que o sentido é o que comunica — seja uma palavra ou uma frase que exprima imagens individuais ao mesmo tempo sociais — se considerar a pluralidade interna do eu que existe dentro de cada um de nós, de cada um dos entrevistados que contribuíram para esta pesquisa. Parto, dessa forma, da compreensão do sentido como essa criação social, pois “os seres individuais não têm uma existência a não ser pela relação que os une”, assim o indivíduo é resultado de um variado entrecruzamento de um conjunto de relações (AUGÉ, 1999, p.27).

Cada indivíduo está em relação com diferentes coletividades e nelas se define sua identidade, sua filiação. Todavia, muitos indivíduos criam suas identidades a partir das relações simbólicas que são instituídas com certo número de pessoas, sejam elas pertencentes às mesmas coletividades ou não. Nesse aspecto, neles está contida a alteridade presente na relação, seja de mesma faixa etária, profissão, de uma mesma nação, etc. Para Augé (1999) o indivíduo só existe num sistema de relações cujas referências essenciais são a filiação e a aliança que se fazem presentes nas diferentes instâncias sociais, portanto, sua existência está na relação que estabelece com o outro.

Assim, durante toda a análise do que falam os entrevistados, tenho que estar atenta aos eixos em que o sentido de ser professor se ordena, seja pelo eixo do pertencimento, ou da identidade, que pode ser entendido como “medidas de pertenças sucessivas que definem as diversas identidades de classe de um indivíduo” (AUGÉ, 1999, p.44), seja no eixo da relação ou da alteridade, na qual “se coloca em relação as categorias mais abstratas e mais relativas do si-mesmo e do outro, que podem ser mais individuais ou mais coletivas” (AUGÉ, 1999, p.44). Na tentativa de explicar o sentido de ser professor, por exemplo, os entrevistados falam não só como docentes, mas como bacharéis, como alunos que foram, como cidadãos, com imagens que perpassam não só as perspectivas individuais, mas também as imagens coletivas, as sobre si-mesmos, e também sobre os outros.

Sendo assim, para que possamos compreender os elementos que formam a realidade do bacharel docente — a partir das falas dos docentes a serem entrevistados — precisamos estar atentos à relação entre o indivíduo, o outro e a sociedade no qual o professor se insere. É nessa relação que o professor se constrói, como afirma Charlot (2005). Nela o professor se apropria de um patrimônio humano através da mediação com o outro e, nessa atividade, dão sentido à sua ação. Assim, essa relação pode ser considerada não apenas uma relação com o mundo, com a sociedade, mas também uma relação com o saber, pois, ainda de acordo com Charlot (2000, p.45):

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo [...] é um conjunto das relações que o professor estabelece com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa [...] é conseqüentemente uma relação com a linguagem, com a relação de tempo, com a atividade no mundo e sobre o mundo [...].

Nisso está representado o mundo que está ao nosso alcance, no qual podemos exercer relações com seus objetos, valorá-los, modificá-los. Um mundo com múltiplos sentidos e que é animado por nossas motivações. Isto é o que dá significado à ação humana: a sua relação com os valores que se atribui aos objetos (CASAL, 1996). Assim, com o interesse de enfatizar questões que envolvem a atuação docente e seus sentidos de ser professor, justifica-se por tratar das relações entre as subjetividades dos docentes (onde está implícita a relação entre o eu – nós – outros), suas ações e interações dentro do contexto social, do qual elas emergem.

No entanto, para que possamos perceber essas relações, parto da fala dos bacharéis-docentes que atuam no Ensino Superior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Centro de Ciências Sociais Aplicadas por considerar ser esse um caminho capaz de nos conduzir à compreensão dos fatores que constroem a realidade cotidiana e à percepção daquilo que tem significado e valor para o professor.

Conforme afirma Berger e Luckmann (1985), a linguagem tem a capacidade de transcender o aqui e o agora, é capaz não apenas de construir símbolos abstraídos da experiência diária, mas pode ainda retornar a esses símbolos, apresentando-os como elementos objetivamente reais no seu contexto. Sendo assim, consideramos a

compreensão dos sentidos que os docentes atribuem à sua realidade como uma forma privilegiada de conhecer a ação humana. Esses sentidos, captados e compreendidos através da palavra do professor, são os que sustentam a compreensão explicativa do social, base para definição da Entrevista Compreensiva como metodologia (KAUFMANN, 1996; SILVA 2006), como passo a destacar na sequência.

A ENTREVISTA COMPREENSIVA

Uma situação que me deixou bem preocupada foi o fato de realizar pesquisa com docentes universitários, pois reconhecia que eles sempre estavam muito ocupados e pará-los para uma entrevista talvez fosse muito difícil. Entretanto, encarei como um desafio e segui em frente. Para isso, não poderia deixar de escolher uma bússola que me conduzisse pelo caminho até então desconhecido desta pesquisa. Considero a escolha da metodologia e instrumentos de pesquisa como um guia que não permite que se percam os fios da grande trama que é a construção de uma tese de doutorado.

A Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 1996) tem sido essa bússola orientadora do caminho que deveria percorrer para atingir meu objetivo e responder à questão norteadora desta pesquisa, pois ela permite que o objeto de estudo seja desvelado pouco a pouco num processo de elaboração teórica que vai aumentando diante do que encontramos no campo de pesquisa.

Nessa metodologia, Silva (2006) aponta algumas dimensões interligadas que devem ser consideradas no ato de pesquisar. Dentre elas pode-se destacar em primeiro lugar a necessidade do pesquisador em articular o objeto de estudo com o campo de pesquisa de forma mais estreita possível, pois o campo de pesquisa não deve ser considerado apenas um lugar de verificação se a hipótese estabelecida anteriormente é verdadeira ou falsa. Entretanto, o campo deve ser considerado, em especial, o espaço de problematização, onde se formam as questões de pesquisa e as categorias de unidades de sentido.

Outra dimensão a ser considerada é o fato de que o pesquisador deve estar atento e aberto para captar, procurar ver sob o ponto de vista do outro, perceber os valores e sentidos explicitados por meio das falas dos participantes da pesquisa, para que se possa

compreender a sua ação social. Geertz (1997) explica que ao buscarmos ver sob o ponto de vista do outro, estamos considerando que as ideias e realidades estão relacionadas de forma intrínsecas.

Considerando as dimensões apontadas por Silva (2006), escolhi essa metodologia para a realização desta tese, por considerá-la capaz de possibilitar a compreensão da multiplicidade dos sentidos que os docentes atribuem à docência e às relações entre a formação e ação como docente universitário.

Ao buscar a compreensão, parto do conceito de “compreender” em Bourdieu (2001), que passa pelo aprofundamento das questões da existência de que as pessoas são produtos, o que significa dizer que é preciso observar a configuração em que esse discurso é produzido. Para o autor, explicar e compreender é a mesma coisa, pois para que se possa compreender é preciso primeiro conhecer as condições sociais, pois a compreensão do mundo exprime o próprio processo relacional com o outro.

A Entrevista Compreensiva, portanto, ao mesmo tempo em que é inteligível, é tranquilizadora e atraente de ser realizada, pois com ela posso conduzir a entrevista de modo que a interrogação tenha sentido para o pesquisado, sobretudo diante dos problemas que são propostos. Procura-se compreender as peculiaridades da vida que os rodeia “dentro e fora deles”, nas formas internas e externas em que se apresentam suas manifestações mais significativas e nos seus condicionamentos apresentados como casuais.

Esta metodologia permite que o objeto e o objetivo da análise da fala dos entrevistados seja o de identificar, compreender e explicar o sentido que os indivíduos atribuem às suas ações e descobrir os motivos pelos quais eles as executam em determinado momento e contexto. Faz-se necessário que o pesquisador esteja atento às condições nas quais o pesquisado está inserido (BOURDIEU, 2001) e aquelas das quais ele é o produto; eis a importância de se considerar a sociologia de processo de Elias (1998).

Acrescento que a compreensão das relações estabelecidas no imaginário social é desvelada por meio das falas dos docentes, mediante a explicitação por intermédio da palavra, pode então ser considerada o guia de toda a construção desta tese, conforme menciona Silva (2002, p. 3):

É um processo de busca de compreensão que o pesquisador precisa entrar no sistema de valores dos indivíduos, na vida do informador estando aberto para captar, aproveitar um provérbio, discernir uma alusão, para construir todo o sistema simbólico a ver as coisas do ponto de vista do outro.

A compreensão, então, faz parte de todo saber antropológico, por isso, o essencial é o sentido que funda a relação com o outro. Essa influência da antropologia faz Kaufmann (2006, apud Silva, 2002) apontar sua preocupação em explicitar a constituição do sentido no mundo social. Dessa forma, os conceitos construídos devem apoiar-se no sentido comum dos homens, pois as experiências vividas coletivamente correspondem à experiência teórico-científica do pensamento. O sujeito não é reduzido ao indivíduo, nem a ação individual é o objeto privilegiado. Logo, o sentido do mundo social é sempre intersubjetivo: se constitui pela interação dos diferentes atores sociais.

A Entrevista Compreensiva permite abordar não só os aspectos objetivos, mas subjetivos da pessoa, ou seja, os sentidos que ela atribui ao mundo que a rodeia e aos acontecimentos que relata como fazendo parte de sua configuração. Essa subjetividade não pode ser restringida à sua individualidade, mas constitui-se como um processo de socialização no qual partilha valores com outros, resultando em uma intersubjetividade.

Nesse processo, os sentidos dos comportamentos, das ações ou da lógica apresentadas pelos sujeitos nem sempre são conhecidos ou conscientes para o próprio narrador. Muitas vezes, no ato de falar sobre, ele desencadeia situações e motivos por ele muitas vezes nunca explicitados. Diante disso, procuramos romper com o pensamento linear, unitário e reducionista característico do pensamento positivista, privilegiando o heterogêneo como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Ao narrar suas trajetórias na tentativa de explicar o seu cotidiano, orientados pelo fio condutor proposto, os entrevistados são conduzidos a reverem-se em diferentes contextos e situarem as diferentes faces deles mesmos que configuram seus próprios modos de ser e agir socialmente. Ao contarem-se e também olharem-se, acabam por identificar momentos marcantes de transição e mudança em suas próprias vidas.

O discurso oral do indivíduo é o elemento principal nessa metodologia, pois tem a condição de proporcionar a interpretação dos sentidos e valores explicitados pelos docentes quanto à sua ação, através da palavra coletada por meio de entrevistas. Será por meio do que me contam os docentes bacharéis, analisado compreensivelmente, que

se desvelará os elementos que me auxiliarão no desenvolvimento do meu objeto de estudo.

Para Silva (2002, 2006) na Entrevista Compreensiva o trabalho do pesquisador é de interpretar e explicar a partir dos dados recolhidos. Usamos os dados qualitativos, recolhidos pela fala e registrados no gravador, se tornando eles o elemento central do dispositivo. Também é usada a técnica habitual da entrevista, na qual a lógica do conjunto deve ser compreendida antes que tal ou qual elemento possa ser usado separadamente. Os princípios são a formalização de um saber-fazer concreto vindos do terreno, que é um saber pessoal.

Esse discurso pode ser compreendido a partir da perspectiva antropológica, na qual Geertz (1989) considera a as formas nas quais o discurso é produzido, considerando seus sentidos, seus processos de significação como reflexo de valores e de culturas, considerando o simbolismo e múltiplas possibilidades de interpretação. Por isso, o discurso é uma produção cultural, um elemento de mediação necessária entre o sujeito e a realidade social, em que a palavra funciona na produção de sentidos. “[...] Implica no ir e vir dialético entre o mais local dos detalhes locais e o mais global das estruturas globais”. (GEERTZ, 1989, p.10)

Diante das expressões não verbais dos docentes, seja nos gestos, no silêncio, ou mesmo no próprio semblante sorridente ou apreensivo, podem ser percebidos seus medos e angústias, o que parece conhecido ou desconhecido para eles sobre os temas abordados nas entrevistas, e são nesses momentos aparentemente críticos que a reflexividade é provocada sobre os conflitos identitários entre ser bacharel e professor.

A Entrevista Compreensiva encontra-se dentro de um movimento onde se desenvolve uma nova hermenêutica que retoma a reflexão epistemológica procurando elaborar uma metodologia consistente: uma metodologia da interpretação e da compreensão. Nesta metodologia a consciência, a subjetividade, a intersubjetividade, a identidade e alteridade, a vida cotidiana, as configurações que envolvem o indivíduo e a multiplicidade de perspectiva de olhar sobre a ação humana, assim como os sentidos e significados, passam a constituir conceitos e temas, objetos e perspectivas metodológicas.

As contribuições de Augé (1999; 1997) são essenciais ao processo de análise das falas dos docentes entrevistados e me auxiliaram a compreender os sentidos de docência para bacharéis que trabalham na UFRN, pois foi necessário aprofundar o olhar sobre níveis mais amplos de compreensão social da realidade em que os bacharéis-docentes estão implicados (BERGER; LUCKMANN, 1985). Por isso, definir e ir ao campo de pesquisa, para a Entrevista Compreensiva, é um dos passos mais importantes e iniciais de todo o ato de pesquisar. No campo de pesquisa pude perceber de forma mais clara o que questionava anteriormente, uma vez que antes não tinha um maior amadurecimento sobre o meu objeto de estudo.

O CAMPO E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Inicialmente pensava em desenvolver este estudo nos Centros de Saúde e de Tecnologia. Apenas no Seminário de Pesquisa I, disciplina obrigatória e inicial do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação — PPGED, juntamente com os docentes da banca e a professora orientadora desta tese, chegamos em conjunto à conclusão de que o trabalho poderia contribuir de forma mais eficiente se partisse do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), por ser nele que se encontra tanto o Departamento de Educação quanto a PPGED, e por isso nada melhor para iniciar um estudo do que no espaço onde estive situada desde quando aluna de graduação.

Tendo definido o local, decidi junto à orientadora entrevistar bacharéis que atuam nos departamentos do CCSA, em especial em cursos de bacharelado, e que não tivessem formação em licenciaturas, sendo os cursos: Biblioteconomia, Ciências Administrativas, Ciências Contábeis, Direito Privado, Direito Público, Economia, Educação e Serviço Social. Nesses departamentos, contamos com oito cursos, sendo eles: Administração, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito Pedagogia, Serviço Social e Turismo. Ainda no Centro estão presentes Programas de Pós-graduação nas áreas da Administração, Direito, Economia, Ciências Contábeis, Educação, Serviço Social e em Turismo. Além dos Departamentos, cursos e Programas de Pós-graduação, o CCSA possui quatro órgãos complementares, sendo

eles o Núcleo de Educação Infantil, o Núcleo de Prática Jurídica, O Núcleo Temático da Seca e do Semiárido e a Oficina de Tecnologia Educacional.

Inicialmente decidi entrevistar dois docentes de cada departamento, pois considerava que o total de dezesseis docentes (considerando que no departamento de administração funciona o curso de turismo) entrevistados seria suficiente para a realização deste trabalho. Logo, exclui o Departamento de Educação, pelo fato de nele não existir docentes com formação em apenas cursos de bacharelado: todos os efetivos possuem licenciatura, não correspondendo então ao nosso critério de escolha.

Como critérios de participação nesta pesquisa, três se impuseram: não possuir formação em curso de licenciatura, ser do quadro efetivo de docentes e não estar em estágio probatório. Já que o interesse é compreender os sentidos atribuídos por bacharéis à docência, não havia razão para entrevistar licenciados. No que se refere ao fato de estipular a participação de docentes efetivos que não estivessem em estágio probatório, acredito que aqueles que possuem mais tempo na instituição podem conhecer melhor o contexto em que estão inseridos.

Apesar de ter definido os critérios, o local e a quantidade de docentes, passamos a procurar aqueles que demonstrassem disponibilidade e desejo de conceder entrevistas a serem gravadas em áudio. Todavia, tanto na procura presencial, quanto por meio de e-mails enviados, tive muitas dificuldades de encontrar docentes que pudessem contribuir com essa pesquisa. No total foram sessenta docentes procurados, mas apenas treze se dispuseram e puderam contribuir. Muitos motivos de recusa foram dados, mas em especial destaque a falta de tempo como o mais apresentado.

Tendo local e docentes disponíveis para a pesquisa, alguns instrumentos são essenciais para que os objetivos sejam atingidos. O primeiro deles que apresento é o quadro de entrevistados. O quadro auxilia o pesquisador e o leitor a situar os participantes na pesquisa, assim como na forma como eles se apresentam no decorrer do texto. Nele apresentamos os docentes com nomes fictícios escolhidos por eles mesmos como forma de preservar suas verdadeiras identidades.

Exponho ainda por meio do quadro alguns elementos como tempo de serviço, departamento e curso em que atuam e situação em que as entrevistas foram realizadas, considerando que, na procura por docentes que pudessem contribuir, houve intervalos

de tempo, pois as datas em que as entrevistas foram gravadas correspondem ao período em que os próprios docentes decidiram agendar, seja na própria universidade, seja nas suas residências ou outros locais de trabalho.

Confesso que este foi sem dúvida um dos momentos mais difíceis da realização desta tese. Senti muita angústia por não conseguir muitos docentes disponíveis pois a cada e-mail ou ligação que recebia de retorno, era com grande expectativa de que conseguiria desenvolver esse trabalho. Assim apresento os docentes participantes no quadro que segue:

NOME	CURSO EM QUE ENSINA	DEPARTAMENTO	FORMAÇÃO INICIAL	TITULAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA NA UFRN	REGIME DE TRABALHO	ATIVIDADE PARALELA À DOCÊNCIA	EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE FORMAÇÃO	PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA	SITUAÇÃO DA ENTREVISTA
Luiza	Biblioteconomia	Biblioteconomia	Biblioteconomia	Mestre	30 anos	DE	-	30 anos	Sim. Oficinas Prograd	Data: 08/09/08 Sala da professora, sem interrupções
Isadora	Biblioteconomia	Biblioteconomia	Biblioteconomia e Estudos Sociais	Mestre	30 anos	DE	-	30 anos	Sim. Oficinas Prograd	Data: 10/09/08 sala da professora, com interrupções.
Lia	Serviço social	Serviço social	Serviço social	Doutora	18 anos	DE	-	26 anos	Sim. Oficinas Prograd	Data: 26/11/08 Sala da professora, com interrupções.
Alexandre	Serviço Social	Serviço Social	Ciências sociais e políticas e serviço social	Mestre	30 anos	DE	-	38 anos	Sim, durante uma especialização na década de 1980.	Data: 10/03/09 Sala do professor, sem interrupções.
Henrique	Direito	Direito Público	Direito	Doutor	6 anos	20h	Procurador Federal	13 anos	Oficinas da PROGRAD. Instituições privada (cursos).	Data: 12/01/2009 Sala da procuradoria da república, com interrupções.
Laura	Direito	Direito Privado	Direito	Especialista	13 anos	20h	Desembargadora	35 anos	Nunca participou	Data: 22/05/09 Sala da desembargadora no TRT, sem intervenções.
Eduardo	Direito	Direito Publico	Direito	Mestre	16 anos	20h	Juiz Federal	27 anos	Nunca participou	Data: 15/05/2009 Sala de aulas/ interrupção.

Flávia	Direito	Direito Privado	Direito	Mestre	5 anos	20h	Analista Judiciária	10 anos	Instituições privada (cursos)	Data: 15/05/09 Fórum do Natal, s/ interrupções.
Alberto	Administração	Administração	Administração / Economia	Mestre	20 anos 17 UFAM/ 3 UFRN	DE	-	25 anos	Metodologia do Ensino Superior	Data: 15/05/09 Sala do professor, s/ interrupção.
César	Administração	Administração	Administração	Mestre	7 anos	DE	-	15 anos	Metodologia do Ensino Superior e oficinas semestrais em instituições privadas.	Data: 16/05/09 Casa do professor, s/ interrupção.
Raquel	Ciências contábeis	Ciências contábeis	Ciências econômicas Ciências Contábeis	Doutora	15 ANOS	DE	-	30 ANOS	Sim. OFICINAS PROGRAD.	Data: 04/03/09 Sala da professora, com interrupções.
Luiz	Ciências Econômicas	Ciências Econômicas	Ciências Econômicas	Doutor	16 anos			30 anos	Nunca.	Data: 17/04/09 sala do professor com interrupção.
Sophia	Turismo	Administração	Turismo	Mestre	5 anos	40h	IFRN -20h	20 ANOS	Metodologia do Ensino Superior. Instituições privada (cursos)	Data: 12/05/09 Sala da professora IFRN com interrupção.

QUADRO DOS ENTREVISTADOS

Outro instrumento importante nesta pesquisa é o roteiro de entrevista. Ele se constitui como um instrumento que permite certa flexibilidade ao pesquisador de conduzir a entrevista. É formado por eixos centrais que conduzem uma a conversa entre pesquisador e entrevistado, na qual ao pesquisador cabe estar atento aos elementos importantes que surgem nesse diálogo e se for preciso, no decorrer da entrevista, alguns pontos podem ser excluídos ou acrescentados, pois muitas vezes o próprio entrevistado se adianta em determinado assunto, ou simplesmente responde sobre um dos temas na explicação de um outro.

Quem determina o tempo em que a entrevista dura é o próprio entrevistado, pois faz-se necessário que ele se sinta à vontade de discorrer sobre os temas apresentados. Muitas vezes acontece do entrevistado ser muito detalhista, comentando sobre situações que ultrapassam os objetivos da pesquisa e por isso é importante a atenção do pesquisador e a definição prévia do roteiro para que no diálogo, não haja desvios que prejudiquem a pesquisa. Por isso, um roteiro base é elaborado como norteador de toda entrevista, organizado a partir dos seguintes blocos temáticos:

1. História Profissional

- a. Escolha da profissão de formação inicial
- b. A escolha pela docência
- c. Experiências de formação e atuação profissional
- d. Ver-se como docente e/ou como bacharel

2. Concepções/ sentidos

- a. Docência universitária
- b. Educação
- c. Ensino -Aprendizagem
- d. Discente
- e. Formação em serviço
 - i. Saberes docentes
 - ii. A Pós-graduação

3. Relações

- a. Bacharelado e docência
- b. Com a estrutura e dinamicidade da vida acadêmica
 - i. Docentes e discentes
 - ii. Entre docentes

4. Ser docente universitário

- a. Atuação no ensino, pesquisa e extensão
- b. Fragilidades e sucessos na profissão docente
- c. Motivações, limitações e Carreira
- d. Expectativas / projetos
- e. Formador de profissionais

5. Potencialidades e limitações

- a.** Ensino, pesquisa e extensão
- b.** Instituição
- c.** Saberes pedagógicos
- d.** Formação profissional
- e.** Estrutura e dinamicidade da vida acadêmica.

A Entrevista gravada é o terceiro dispositivo que destacamos. Nela é o pesquisador quem dá o ponto de partida, que apresenta a importância da participação do entrevistado para o desenvolvimento do estudo proposto. Nesse momento da realização da pesquisa, o pesquisador deve ter em mãos o gravador, o roteiro da entrevista e o quadro de entrevistados. Com eles são registrados por meio do discurso oral dos docentes todas as informações necessárias a realização do estudo, lembrando que serão os dados neste momento colhidos, a parte fundamental de toda essa tese. É a palavra do participante, o elemento mais importante de toda a pesquisa.

Costumo, como algo particular, fazer rápidas anotações sempre ao final da entrevista sobre aspectos observados, tais como: formas de expressões corporais, motivos de interrupções na entrevista, forma como o professor demonstrou interesse em participar, algum comentário que aparentemente pode ser descontextualizado, feito antes ou depois da entrevista.

Reconheço que o ato de realizar a entrevista requer muitos cuidados. Temos como pesquisadores que conhecer os efeitos que ela pode produzir em nossos entrevistados e precisamos ter claro como apresentar a pesquisa, sem fazer com que os atores participantes se sintam pressionados, por meio de imposições, para participarem de nossas pesquisas ou então invadidos em sua privacidade.

Por isso, procuro desenvolver uma comunicação “não violenta” (BOURDIEU 2001), não me colocando em uma posição superior, como avaliadora, como detentora de um conhecimento, como se ele fosse maior do que o do entrevistado. Acredito que devemos procurar ao máximo esclarecer os porquês que o pesquisado se faz em relação à pesquisa de uma forma geral, afim de que ele se sinta seguro e conhecedor das razões que o levam a aceitar participar desse momento de troca com o pesquisador (BOURDIEU, 2001).

De acordo com as orientações da Entrevista Compreensiva, posteriormente ao processo de entrevistar, passei para o momento de análise das falas dos participantes, por meio das fichas de interpretação. É nesse momento de escuta das falas dos entrevistados que podem surgir as grandes descobertas sobre a temática estudada.

Esse momento corresponde às escutas constantes sobre o que falou o pesquisado, a partir da qual reescrevo as partes que são mais importantes para a construção desta tese. Não reescrevo todo o material, por considerar que a transcrição completa muda a natureza do

material, torna-o mais concentrado sob a linguagem escrita. Essa maneira é ideal para o tratamento simplificado dos dados, mas não o é para uma pesquisa mais aprofundada, que necessita de um levantamento máximo de sentidos do que é subjetivo, do que foi expressado e não-dito.

Nesse momento os instrumentos utilizados na entrevista são consultados e complementados com as fichas de interpretação, onde registrei as partes das falas mais importantes para o trabalho, contudo, isso não quer dizer que essas partes tenham sido descontextualizadas ou utilizadas fora do sentido apresentado pelo participante. Este é um momento delicado da análise, no qual é anotado as falas mais significativas, o que percebi nas entrelinhas, nos silêncios ou não ditos, o que pensei a respeito do que estava ouvindo. Ainda, acrescentei partes de leituras efetuadas sobre o tema abordado e nisto se desenvolveu um diálogo entre o participante da pesquisa, a pesquisadora e os teóricos estudados. É uma análise árdua, cuidadosa e que requer extrema dedicação.

Ao ouvir as entrevistas, não teria como fazê-lo de modo desatento, por isso a noção de “escuta sensível” (BARBIER, 1998), foi essencial nesse processo. A “escuta sensível” supõe uma inversão da forma de atenção: ela procura, antes de situar o sujeito em seu lugar, começar a reconhecê-lo em seu ser, como alguém complexo, dotado de liberdade e possuidor de uma imaginação criadora. Barbier (1998, p.188) explica ainda como se dá esse processo:

A escuta sensível [...] procura compreender por “empatia”, no sentido rogeriano, o “excedente” de sentido que existe na prática ou na situação educativa. Ela aceita deixar-se surpreender pelo desconhecido que sem cessar anima a vida. [...] é como a arte de quem esculpe na pedra que, para fazer surgir a forma, deve primeiro passar o trabalho no vazio, desbastando o que há a mais.

Desse momento começa o trabalho artesanal, ou como denomina Mills (1982) o “artesanato intelectual”, no qual o pesquisador age ao mesmo tempo como o homem do campo da pesquisa, como o metodólogo e como o teórico, pois o pesquisador é “aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos e a teoria dentro de um projeto concreto de pesquisa” (SILVA, 2006, p.44). A Entrevista Compreensiva parte dessa concepção de desenvolvimento do estudo, como um trabalho contínuo e crescente envolvendo o

pesquisador, os teóricos e o entrevistado, de forma que a construção teórica passa a ser criada a partir do entrelaçamento desses três elementos.

Para que esse entrelaçamento não se “perca” dentro do processo de construção, o fio condutor são os planos evolutivos, mais um dos instrumentos da metodologia usado no processo de análise. Ele é utilizado em conjunto com as fichas de interpretação, e neles são esboçadas as hipóteses encontradas no campo da pesquisa, criando assim uma cadeia de ideias centrais, como explicita Silva (2006, p.45): “O plano evolutivo funciona como o suporte, um fio diretor, a cadeia de ideias centrais, auxiliares do pesquisador, de forma a que não se deixe sufocar pelo material ou pela emergência não dominada das hipóteses”.

Esses planos são chamados evolutivos porque eles podem se apresentar de forma crescente ou decrescente por meio dos sentidos e das hipóteses encontradas no campo, sendo ressignificados na medida em que algo novo surge das análises. Desses planos nasceu, ao final de todas as análises, a estrutura de nosso estudo, que será organizado a partir do que surgiu no próprio campo da pesquisa e cresceu em conjunto com as análises do material colhido e dos estudos teóricos empreendidos durante cada descoberta efetuada ao longo do desenvolvimento de nosso objeto de estudo.

ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO DA TESE

Os resultados encontrados durante o processo de análise das falas dos docentes me conduziram aos temas que serão discutidos e apresentados ao longo deste estudo, organizado em partes, sendo a primeira “Introduzindo a problemática”, na qual introduzo a discussão da problemática e os percursos teóricos-metodológicos da pesquisa. Na segunda parte denominada “Caminhos imprevisíveis”: a docência construída ao longo das experiências formativas,” discorro sobre as motivações empreendidas pelos bacharéis no processo de definição profissional, desde a escolha do curso de graduação aos percursos que conduziram a docência universitária.

A segunda parte está organizada em dois capítulos: no primeiro, intitulado “motivações e ideais profissionais: “quero ser bacharel!”, discuto sobre as motivações relacionadas aos contextos em que os bacharéis estavam envolvidos no momento de decidir

sobre a carreira profissional a ser seguida. No segundo capítulo em que denomino como “Não escolhi a docência, eu acabei me vendo como docente: construindo a profissionalidade docente” discuto sobre os percursos acadêmicos que os bacharéis realizaram como alunos de graduação, Pós-graduação e como profissionais, que os conduziram ao exercício da docência universitária.

Na terceira parte, “a legitimação da docência”, analiso os sentidos atribuídos pelos bacharéis à docência universitária e a relação por eles estabelecidas entre a formação inicial como bacharel e a ação como professor. Essa discussão está organizada em dois capítulos: “os sentidos de docência universitária”, onde apresento os sentidos de ser professor e discuto sobre como esses sentidos influenciam as formas de ser e agir como docentes. E no capítulo “Legitimando-se como docentes”, discorro sobre os saberes eleitos pelos bacharéis como legitimadores da ação como professor do Ensino Superior, discutindo também sobre as relações entre a docência universitária e a ação como bacharel.

Na quarta parte deste estudo, denominada “Produção e contraprodução na UFRN: o bacharel docente em ação”, analiso a relação estabelecida entre os bacharéis docentes e a instituição universitária em que estão vinculados. Procuo discutir no capítulo “A produtividade e a contraprodutividade acadêmica: a ação do docente no ensino, pesquisa e extensão na UFRN” como os docentes observam suas ações no cotidiano da UFRN, no ensino, pesquisa e extensão. Em seguida, no capítulo “O bacharel como formador de profissionais e a formação continuada”, discuto sobre os processos formativos por eles vivenciados como professores e também como participantes da formação continuada ofertada na universidade.

Na última parte deste estudo apresento as considerações finais, nas quais discutirei sobre os resultados da pesquisa, procurando ressaltar a relevância desta pesquisa para estudos sobre a docência universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, bem como as expectativas de trabalhos futuros e a contribuição dessa pesquisa e momento de formação para o meu próprio desenvolvimento enquanto professora universitária.

Ressalto ainda que, na organização dessas partes e capítulos, procuro seguir uma estratégia dialógica com o leitor. Assim, como todas as partes são resultantes das análises das entrevistas, desenvolvo as discussões por meio de perguntas lançadas e respondidas ao longo

dos capítulos (como estilo de apresentação das ideias) tendo como eixo a questão central tal como explicitamos nessa introdução.

PARTE II

“CAMINHOS IMPREVISÍVEIS”: A DOCÊNCIA CONSTRUÍDA AO LONGO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Ao discutir sobre a relação entre bacharelado e docência no Ensino Superior, não poderia deixar de buscar o que conduz um profissional com formação em curso de bacharelado a exercer a profissão docente. Nessa busca parti do pressuposto de que, pela própria natureza da formação dos cursos de bacharelado, os entrevistados, ao escolherem a área de seus estudos na formação inicial ², não tinham interesse inicial pela profissão docente.

Isso me conduziu a questionamentos que norteiam toda esta parte: primeiramente, o que motiva um bacharel a tornar-se professor universitário? E, em seguida, quais foram os percursos que os conduziram ao exercício da docência? Partindo dessas questões, tenho como objetivo discorrer sobre as motivações dos bacharéis no processo de definição profissional, desde a escolha pelo curso de graduação aos movimentos de construção das trajetórias que os conduziram à docência universitária, considerando que, nesses percursos, imagens e experiências sobre ser professor se constroem e contribuem para suas ações como docentes.

Todavia, ao reconhecer o bacharel docente como pessoa, ressalto a importância da compreensão de que todo indivíduo sempre está em relação com uma rede de interdependências (ELIAS, 1998) que envolvem nossas formas de observar o mundo, os valores e os sentidos que atribuímos a realidade. As interdependências nos conduzem, de um lado, a fazermos escolhas que possam suprir as necessidades de um determinado momento de nossas vidas. Por outro lado, as nossas existências estão atreladas às relações que estabelecemos com o outro e com o mundo. O indivíduo está sempre inserido em um conjunto de relações, por isso nossa existência coexiste “num sistema de relações cujos parâmetros principais são a filiação e a aliança”, fazendo com que nossa existência esteja sempre na e pela relação com o outro (AUGÉ, 1999, p.28).

Para que se possa compreender o que conduz um bacharel a tornar-se docente universitário, assim como perceber as relações atribuídas por eles entre a sua formação profissional e a ação como professor, reconheço que é necessário conhecer as suas trajetórias, sabendo que esses percursos foram seguidos em situações históricas-sociais diferenciadas, o que possibilita uma vasta significação das formas como se observam os trajetos rumo à docência universitária. As profissões inicialmente escolhidas passavam por situações

² Direito, Administração, Ciências Contábeis, Biblioteconomia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Turismo. Ver quadro dos entrevistados na página 36.

diferenciadas nesses espaços-tempos, e para que se possam responder as questões centrais dessa tese, a consideração do professor como pessoa não pode passar despercebida.

Assim, as explicações que os bacharéis fazem sobre seus caminhos de vida nas dimensões pessoais, profissionais e coletivas, me conduzem à consideração de que as interpretações atribuídas pelos bacharéis sobre suas vidas só podem ser explicitadas em termos de processo, por serem dinâmicas, complexas e não lineares. Nessas explicações, como afirma Elias (1998, p.35), não existe indícios absolutos, pois “trata-se de uma circularidade características dos próprios dos acontecimentos”.

Afirma Nóvoa (1995, p.25) que “o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele”. Tal consideração me permite a produção de um conhecimento mais amplo sobre os bacharéis que exercem a docência, pois permite a análise das suas formas de ser e estar na profissão para além das dimensões profissionais e particulares, pois elas estão em relação com outras instâncias: a família, a universidade, os sindicatos, a religião, dentre tantas outras às quais nos filiamos e que contribuem para as formas de ser e agir onde estamos inseridos.

As experiências vividas possibilitam que cada pessoa já chegue à universidade com saberes sobre o que seja ser professor, advindos de suas experiências como alunos, de experiências familiares (quando se convive com familiares ou amigos próximo que são professores), religiosas, de atividades como as “aulas particulares”, muitas vezes presentes na vida do jovem, dentre outros diferentes contatos dentro ou fora das instituições de formação acadêmica, que possibilitam que sejam formados alguns saberes sobre a profissão docente.

Trata-se do conjunto de experiências que, como afirma Pimenta (2007, p.20)

[...] lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos, e não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores[...] sabem um pouco sobre as representações e esteriótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação.

Assim, as experiências formativas possibilitam a construção de saberes sobre um determinado fenômeno, podendo ainda ser ampliadas nas relações pessoais, com o outro e com o mundo nos contextos em que está inserido, tornando-os mais elaborados e sistematizados. As experiências formativas podem ser entendidas como aquelas que se processam ao longo da vida, da formação humana, como “processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” (GARCIA, 1999, p.19).

Essas experiências, segundo Houssaye (2004), se articulam com continuidades e rupturas, reelaboração do que se conhece, estando abertas às incertezas. Dessa forma, ao conceber a formação como experiência, parto do pressuposto de que a experiência “é englobante, é um processo que envolve todas as dimensões da pessoa (o afetivo, o racional e o corporal, sempre estão estreitamente ligados)” (HOUSSAYE, 2004, p.32). A pessoa em processo de formação, nesse sentido, se apresenta como “maciça”, portadora de toda uma experiência vivida relacionada ao seu mundo.

As experiências formativas desse modo se opõem às formações institucionalizadas, considerando que estas tendem a separar a aprendizagem da experiência, pois

[...] faz com que a experiência (estágio prático) seja antecedida por aquilo que se apresenta como um aprendizado, uma preparação (estágio teórico), pronta a querer em seguida retomar a experiência em uma nova aprendizagem (estágio de aperfeiçoamento, aprofundamento e especialização) (HOUSSAYE, 2004, p.32).

No caso dos entrevistados, suas experiências com a docência surgem no decorrer de suas vidas como alunos, como parentes de professores, por meio das práticas religiosas, que posteriormente se tornam mais sistematizadas nas experiências acadêmicas e profissionais nos diferentes contextos histórico-sociais que cada um deles vivenciam. O conhecimento da docência surge inicialmente com imagens de professores, que se transformam em vivências como professores na medida em que se envolvem com a profissão ainda que de forma “inesperada”.

As escolhas que são feitas e os caminhos que trilhamos fazem parte de um movimento complexo, no qual as decisões que tomamos são pautadas pelas redes de interdependências (ELIAS, 1998) em que estamos envolvidos. Considero o conhecimento dos cenários, das trajetórias e das formas como os bacharéis relatam suas experiências de vida o primeiro passo para entender o que os motivou a se tornarem professores universitários, como apresento nos capítulos que seguem.

CAPÍTULO 3

MOTIVAÇÕES E IDEAIS PROFISSIONAIS

“QUERO SER BACHAREL!”

Ao discorrer sobre escolhas e motivações profissionais me remeto ao papel social que desempenhamos por meio do trabalho como um dos aspectos mais importantes que envolve nossa vida cotidiana. Percebo, contudo, que obter a carreira profissional, ou seja, chegar a essa forma de ação social é o objetivo maior de quem quer entrar para o mundo do trabalho. Assim, a escolha profissional assume uma grande relevância tanto no plano individual, quanto no meio em que o indivíduo está inserido, já que envolve as futuras ações como profissionais e a definição de uma das formas de ser e agir socialmente.

Diante disto, os estudantes de Ensino Médio geralmente terminam esse nível de ensino com grandes incertezas sobre o futuro profissional e ainda sobre o que devem fazer em suas vidas diante dos contextos sociais em que estão inseridos. Embora exista de forma geral certo otimismo sobre como desejam ser profissionalmente, a falta de conhecimento sobre os cursos, a carreira, a vida econômica e social, as necessidades vividas, bem como as possíveis soluções que a profissão possa trazer, são fatores que geram conflitos no momento de optar pela carreira que se pretende construir.

Isso pode ser observado a partir do que falam a maioria dos entrevistados sobre a escolha da profissão de formação inicial. O desconhecimento sobre o curso e como o profissional formado age no mundo do trabalho é evidente no processo de decidir sobre o curso de graduação, como pode ser explicado por Henrique, um dos docentes entrevistados: “quando terminamos o segundo grau, não temos muita clareza do que são os cursos ofertados”. Luiz, outro participante da pesquisa, também explica que escolheu “[...] economia, porque achava bonito na época, mas não tinha noção certa sobre isso”.

Neste capítulo discuto sobre as relações em rede de interdependências (ELIAS, 1998) em que os bacharéis estavam envolvidos no processo de escolha profissionais, e as motivações por eles explicitadas sobre seus interesses nas escolhas do curso de graduação. Embora não tenha a intenção de ampliar uma discussão sobre escolhas profissionais, procuro

no segundo momento deste capítulo compreender como esses bacharéis tornaram-se professores.

Considero que dessa trajetória de formação e exercício profissional decorre o reconhecimento de que nossas vidas e nossas ações estão interligadas aos contextos históricos, sociais, econômicos, políticos, familiares, dentre outros (ELIAS, 1998). Seja qual for a dimensão que nos envolve em um determinado contexto, somos direcionados a escolhermos os caminhos que percorreremos, e dentre esses muitos caminhos encontram-se as nossas decisões profissionais.

Ao discutir sobre a escolha profissional, posso defini-la como o estabelecimento do que fazer, de quem ser e a que lugar pertencer no mundo através do trabalho (BOHOSLAVSKY, 1987). Considero que essa é uma das dúvidas que antecedem o momento de prestar exames seletivos, como por exemplo, o vestibular. Durante a juventude essa é uma questão que permeia os discursos familiares e escolares que visam procurar imprimir no jovem a necessidade de se inserir no mundo do trabalho.

A escolha profissional, nessa perspectiva, é um processo complexo de tomada de decisão, pois corresponde geralmente a um período de transição que se integra ao desenvolvimento da fase adulta. Nesse processo de escolha, estão envolvidas negociações entre as necessidades internas ou individuais (identificações, aptidões, estilos de vida, valores) e as necessidades externas, que envolvem muitas vezes a família, opiniões de terceiros, necessidade de empregabilidade, cursos disponíveis no local onde se está inserido, dentre os vários aspectos que se sobrepõem muitas vezes aos desejos ou identificações profissionais (PRIMI, 2000).

Isso pode ser percebido quando Flávia explica que “muitas vezes escolhemos o curso que pode dar continuidade ao trabalho de nossa família”. Mesmo sem o desejo de ser médica, como seus pais e irmã, ela presta vestibular para medicina na UFRN — local onde seus pais desejavam que se formasse — e também se inscreve para o curso de Direito em uma instituição privada de Ensino Superior, curso do seu desejo profissional.

Essa afirmação de Flávia é um dos exemplos que me conduz à percepção de que existe um conflito vivido pelos sujeitos, quando estes percebem motivações que não estão facilmente integradas aos papéis profissionais que sonham, ou visualizam desempenhar, o que pode, então, de acordo com Primi (2000) dificultar a construção da identidade profissional ou

desenvolver o que ele denomina por identidade difusa ou conflituosa, podendo ter conseqüências na forma como agirão profissionalmente. A identidade profissional difusa corresponde à dificuldade de sentir-se pertencente à profissão, dificuldade associada à falta de clareza sobre si mesmo, o que levaria a pessoa a perceber certa insegurança ao decidir sobre questões profissionais.

A escolha profissional pode ser considerada como multifatorial (AMARAL, 2003), sendo influenciada por aspectos políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares, psicológicos, dentre outros que permeiam a vida de cada pessoa. Além disso, é importante ressaltar que nas diferentes culturas existem muitas ofertas, tanto no mundo do trabalho, quanto no dos estudos, que caracterizam um momento histórico em que os sujeitos, condicionados muitas vezes por condições socioeconômicas, têm de eleger sobre o objeto que mais pode satisfazer suas motivações.

Ao decidir sobre um curso de graduação, a escolha estará permeada por um processo maior, que são as motivações de carreira e desenvolvimento profissional. Esse desenvolvimento ocorre em um processo que se dá por etapas e está relacionado aos fatores pessoais, ambientais, de consciência sobre a atividade e das preferências, interesses e valores, pois como afirma Primi (2000, p.4): “no momento da escolha profissional a pessoa, em certo sentido, busca por ambientes os quais são congruentes com suas orientações pessoais”.

A motivação sobre a qual discorro pode ser entendida, de acordo com Amaral (2003), como “uma condição interna relativamente duradoura que leva o indivíduo, ou que o predispõe, a persistir num comportamento orientado para um objetivo, possibilitando a transformação ou a permanência da situação”. Assim, a motivação surge por intermédio das necessidades psicológicas e fisiológicas que surgem em certos momentos de nossas vidas, e que representam a diferença percebida entre o estado atual e o ideal.

Portanto, as redes de interdependências que permeiam a própria vida dos indivíduos e suas necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais são desse modo, fatores de grande influência nos momentos de decisão. Posso citar como exemplo, o que explica Lia quanto às motivações presentes em sua opção pelo curso de Serviço Social: “Tive um problema na minha vida particular, que na verdade foi o grande empurrão”. A professora que inicialmente cursava Ciências Contábeis e já trabalhava em um escritório na área, deixou o curso e o emprego durante sua gestação pelo seguinte motivo: “naquele tempo, a visão conservadora dos anos 60 e 70 da mulher casada era a de se dedicar à família, eu então passei a me preparar

para ser mãe”. Desistindo do curso de contábeis e do emprego para se dedicar à vida familiar, a professora perde seu filho logo após o nascimento. Diante desse contexto vivido por ela, Lia passou a se questionar: “Bom, eu pedi demissão do emprego, por que queria cuidar só do meu filho, não o tenho mais, então o que vou fazer agora?”.

Diante da angústia por ela vivenciada e com o interesse de dar continuidade a sua vida profissional e ao desejo de ajudar pessoas, ela explica como chegou à Escola de Serviço Social³: “abriu um cursinho pré vestibular para a escola de serviço social e uma colega minha me motivou e eu decidi ir, na visão de ajudar outras pessoas, essa foi a motivação”.

Essas sequências de situações apresentadas por Lia servem de ilustração sobre como o próprio contexto histórico social vivido, e as imagens que refletem os sentidos que os homens atribuem à realidade, os conduz a caminhos nem sempre por eles determinados. Entretanto, são caminhos permeados por decisões em que se fazem presentes os processos dilemáticos vividos pelos indivíduos, com relação aos fatores internos e externos que envolvem as opções que tomamos sobre todas as áreas de nossas vidas.

A RELAÇÃO ENTRE OS FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE MOTIVAM A ESCOLHA PROFISSIONAL

Alguns estudos na área da psicologia referentes aos processos de escolhas profissionais como os de Amaral (2003), Primi (2000), Bohoslavsky (1987), Sheth (2001) e Gade (1998), quando discutem sobre a motivação apresentam dois componentes que estão implícitos a ela: o primeiro corresponde ao estado motivador interno, que conduz o indivíduo

³ A Escola de Serviço Social do RN foi criada na década de 1940, quando houve grande expansão de escolas superiores e universidades no País, surgiram, então, em Natal os primeiros cursos vocacionais isolados e regulares. As primeiras instituições criadas foram: a Escola de Serviço Social (1945); a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1947); a Faculdade de Direito (1949); a Faculdade de Medicina (1955); a Faculdade de Filosofia (1955); e a Escola de Engenharia (1957). Estas, nascidas em pleno Estado Novo, resultaram da iniciativa da sociedade civil, da Igreja Católica e de associações de classes e tinham, portanto, caráter laico e confessional. A escola de Serviço Social foi federalizada no mesmo período de Criação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 1958 (RISTOFF; GIOLO, 2006).

em direção a um objetivo, ou objetivo-alvo, e o segundo está relacionado a algo no mundo externo que pode aumentar ou reduzir a tensão sentida.

Os fatores internos, apresentados pelos autores, são baseados em fatores psicológicos, pois existe um processamento interno das informações pelo indivíduo em um processo dinâmico que o conduz a demonstrar externamente um tipo de comportamento. Os fatores externos, por sua vez, podem ser compreendidos como aqueles advindos da cultura, das relações interpessoais, dos valores sociais, dentre outros, que se transmitidos socialmente influenciam os modos de ser e agir em sociedade.

Sobre os fatores internos relacionados aos externos, Amaral (2003) os resume em três categorias: a necessidade de sobrevivência e segurança (que seriam os motivos físicos), a necessidade de interação humana, amor e afiliação (que seriam a interação com os outros) e, por último, a necessidade de autorrealização, relacionadas com o uso das aptidões naturais.

Esses fatores apresentados no estudo de Amaral (2003) se apresentam nas análises desta pesquisa na medida em que os professores relatam suas escolhas devido à necessidade de empregabilidade e ao sucesso profissional que o curso pode proporcionar, ao reconhecimento de uma aptidão natural, ou como alguns denominam vocacional, e ainda devido às influências familiares.

Com relação à necessidade de empregabilidade e sucesso profissional, os entrevistados demonstram a tendência de valorizar mais o prestígio social e o aspecto econômico das profissões escolhidas. Henrique, ao escolher o curso de Direito explica que “ia usar o Direito para fazer o concurso para o Instituto Rio Branco, que na época tinha muito interesse pela qualidade de vida que poderia me proporcionar”.

O Instituto Rio Branco, que tem por finalidade admitir e formar o quadro de diplomatas brasileiros apresenta a oportunidade de seguir uma carreira privilegiada e de sucesso garantido. Em sua página oficial na internet⁴, é apresentado como “a carreira do momento”, pois “as mudanças nas relações internacionais estão ocorrendo de maneira acelerada e intensa. A cooperação entre povos e países no século XXI demandará esforço e atenção contínuos”.

Essas formas de atração de jovens para determinadas carreiras influenciam as escolhas e criam expectativas de sucesso imediato. Os jovens que desejam oportunidade de

⁴ Site oficial do Instituto Rio Branco: <http://www.institutorio Branco.mre.gov.br>

empregabilidade e sucesso financeiro depositam em profissões como essa uma expectativa maior da profissão, e concebem a escolha do curso como um momento importante diante de uma possível mobilidade social desejada: “eu não fui diferente do que os alunos de Direito são hoje. A maioria faz o curso para fazer um concurso ou por desejar uma carreira de sucesso que o Direito pode auxiliar”, afirma o professor Henrique.

A possibilidade de empregabilidade que o curso de Direito pode oferecer também foi o motivo da escolha de Eduardo: “vim do interior para trabalhar em um cartório na capital, e nele despertou o interesse pelo curso, pelo quanto o direito poderia ampliar minhas possibilidades de emprego”.

Uma das observações que o professor Henrique fez sobre o curso desperta especial atenção. Ele afirma que “o Direito forma um generalista, você não sabe onde vai atuar formado”. Essa afirmação me direcionou a observar que o curso de Direito forma o bacharel, mas não oferece a habilitação direta em uma determinada área profissional, pois o bacharel em direito para ser advogado, precisa antes ser aprovado na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Por meio de exames da OAB realizados em todo o país, o bacharel é habilitado profissionalmente para o exercício da profissão, obedecendo à Lei nº 8.906, de 04 de Julho de 1994, posteriormente alterada pela Lei nº 11.902, de 12 de janeiro de 2009 (DOU de 13/01/09).

A Carreira na Magistratura é regulamentada pela Lei Complementar Federal nº 35 de 14/03/1979⁵, assim como as leis de organização judiciária de cada Estado, o que nos mostra como o bacharel em Direito tem diferentes possibilidades de áreas de atuação. Entretanto, a graduação simplesmente não oferece nenhuma habilitação profissional direta, por isso muitos jovens procuram o curso como suporte para uma determinada carreira que pretendem alcançar, o que me ajuda a compreender quando os professores citados se remetem ao curso como suporte para uma carreira pretendida ou para possibilidades diversas de atuação.

No caso desses dois professores, o curso de Direito permitiu que eles desenvolvessem atividades diferenciadas ao longo de suas carreiras profissionais. Ambos advogaram e no decorrer de suas trajetórias caminhos distintos foram trilhados. Para Henrique o Instituto Rio Branco não foi a carreira atingida, mas a Procuradoria Federal significa motivo de considerar sucesso em sua escolha, pois como ele mesmo afirma “não cheguei a ser diplomata, mas estou bem contente com meu trabalho na Procuradoria”.

⁵ Texto atualizado com a redação dada pelas Leis Complementares nº 37/79, 54/86, 60/89 e Resoluções do Senado Federal nºs 12/90 e 31/93

Eduardo, por sua vez, que tem um pouco mais de experiência profissional e trabalhou em diferentes áreas do Direito, atualmente, além de professor é Juiz Federal, profissão que ele considera “um sonho de muitos dos jovens que chegam no curso, sou realizado”.

Apesar dessas duas trajetórias de sucesso atingidas por meio das escolhas feitas, ambas pelo desejo de emprego na área do Direito, nem todos os entrevistados alcançaram seus desejos iniciais ou necessidades primeiras no processo de decisão pelo curso de graduação.

Outro entrevistado que explicita o desejo pelo sucesso profissional é Alberto que aos dezessete anos entrou para o curso de Administração e justifica sua escolha porque “na época foi pela consciência que tinha no momento de querer ser um executivo”. A ideia de ser executivo tinha para o professor o sentido de garantir sucesso profissional: “quando somos jovens pensamos muito alto, queria ser executivo de uma grande empresa”.

Ao relacionar a juventude com a forma de “pensar alto”, o professor expressa como esse pensamento ficou distante da realidade por ele vivida. A juventude, explicitada com conotação à imaturidade, torna-se o respaldo de escolhas que transcendem a sua realidade, pois o sonho de ser o executivo de uma grande empresa não aconteceu.

Ao relatar como o percurso vivido foi bem diferente do que ele pensou inicialmente, um leve sorriso se abre, como se ele tivesse saudade da forma como imaginava ser o mundo profissional que enfrentaria. Um leve sorriso que pode significar tanto o desejo de pensar como o jovem daquela época passada de mais ou menos 25 anos atrás, ou um meio de expressar certa frustração por seus planos não terem se realizado: “tentei abrir uma empresa, cheguei a trabalhar em outras, mas não deu certo”.

Alberto não é diferente de Sophia que “sempre ouvia que o turismo era uma profissão promissora”. Essa foi a frase de abertura da sua tentativa de explicar como se tornara bacharel em Turismo. Diferentemente de Alberto, que ainda expressa um leve sorriso, Sophia conta com um tom de descontentamento: “existia um discurso, que existe até hoje, de que o turismo é a profissão do momento”. Ela explica que muitas vezes as pessoas partem do princípio de que sendo Natal uma cidade turística, os alunos oriundos dos cursos de Turismo possuem grandes oportunidades de emprego e sucesso profissional.

Sobre isto, percebo que não é difícil no Estado do Rio Grande do Norte saírem algumas matérias nos jornais sobre o crescimento turístico de Natal. Dentre elas, destaco uma

veiculada no dia 03 de agosto de 2008 no Jornal Tribuna do Norte, que afirma ser o curso de Turismo uma das carreiras mais promissoras do Estado:

[...] o setor de turismo sempre apresenta crescimento significativo. O ministério do Turismo espera empregar até 1,7 milhões de pessoas no setor em todo o país. Uma pessoa que faz graduação em turismo tem um leque de possibilidades amplo, já que pode trabalhar com eventos, gestão, consultoria e planejamento turístico, turismo internacional, sem contar com a possibilidade de ser empreendedor, ter sua própria agência de viagem [...]

Argumentos como esses, expressos em meios de comunicação como o jornal citado, tornam-se um incentivo para os jovens que simpatizam com o curso e que visam a empregabilidade e o sucesso profissional. Entretanto, de acordo com Sophia, “nossos alunos se formam para serem recepcionistas de hotéis”. A professora explica que “não é porque a cidade é turística que ela compreende a importância do turismólogo”, procurando mostrar as contradições presentes entre o que se diz do futuro do bacharel em Turismo no RN.

Diferentemente do que dizia na época em que Sophia prestou vestibular para o curso de Turismo, sua formação não garantiu emprego, nem reconhecimento profissional: “há vinte anos atrás já não existia campo de trabalho para o profissional do Turismo como até hoje existe esse problema”.

Expressando extrema frustração pela forma como o turismólogo é desvalorizado socialmente, a professora explica: “fiz um curso de guia turístico no SENAC. Só como guia consegui trabalhar no setor inicialmente”. Todavia, para complementar seu salário, Sophia explica que “dava aulas particulares não tive sucesso na área do turismo como bacharel”.

A ideia de “carreira promissora” advém das próprias modificações do mundo do trabalho, que são contínuas. Mediante as necessidades que surgem nos diferentes setores econômicos, se buscam profissionais habilitados, todavia essas necessidades variam nos contextos socioeconômicos e, sobretudo, históricos das profissões, mediante o crescimento dos diferentes seguimentos do mercado global.

No caso das professoras do curso de Biblioteconomia, diferentemente do ocorrido com Alberto e Sophia, que não conseguiram desempenhar a profissão escolhida conforme desejado, elas nem sequer conheciam o que significava ser um bibliotecário, por dois motivos: primeiro porque ainda não existia o curso no Rio Grande do Norte e segundo porque “pensavam que não precisava ser formado pra trabalhar em bibliotecas”, conforme afirma

Isadora. A imagem do bibliotecário, como explica Luiza seria “a do professor doente, que não pode estar em sala de aula, ou a do funcionário que não consegue exercer suas funções”.

Apesar de ambas já serem alunas universitárias na época, Isadora, do curso de Estudos Sociais (atualmente extinto) e Luiza, aluna do curso de Administração da UFRN, tornaram-se estagiárias do Serviço Central de Biblioteca, conhecido hoje como Biblioteca Central Zila Mamede. Por meio dessa experiência, passaram a conhecer o trabalho do bibliotecário, mas, ainda assim, Luiza afirma que “ainda tinha a ideia de que a biblioteconomia era ser um guardião de acervo bibliográfico”.

Como a universidade necessitava de profissionais bibliotecários para atuarem na Biblioteca Central e nos centros acadêmicos, principalmente após a reforma iniciada em 1968 (Decreto 74.211) — que extinguiu as antigas faculdades fazendo com que fossem centralizados os arquivos de todas as faculdades, sendo organizados em centros que integram diferentes departamentos e cursos como conhecemos atualmente — tornou-se necessária a abertura de um processo de formação de bibliotecários: “a biblioteca precisava ser melhor organizada depois da reforma, então tinha que ter pessoas que soubessem desenvolver esse trabalho”, explica Isadora.

Nesse contexto, um convênio entre a UFRN e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi assinado e, assim, Isadora e Luiza foram convidadas pela própria Zila Mamede — na época diretora da biblioteca central da UFRN — a fazerem o curso de graduação em Biblioteconomia em convênio com a Paraíba.

Por isso, o curso de biblioteconomia “foi uma surpresa, uma coisa do destino”, como afirma Luiza. Para Isadora, “foi uma oportunidade de sermos os primeiros formados nesta instituição”. Devido à peculiaridade existente nas formas como essas duas professoras passaram a ser alunas de biblioteconomia no mesmo contexto, suas falas se assemelham em alguns aspectos, falas que em determinados momentos são de perspectivas pessoais e, em outros, falam como se fossem o próprio curso, devido ao grande sentimento de pertença⁶ percebido na fala delas, por ambas fazerem parte de uma história que envolve a Biblioteconomia na UFRN.

⁶ Compreendo o sentimento de pertença como parte do processo de filiação (COULON, 1995), no qual o indivíduo se converte a uma nova forma de organização, assumindo normas de condutas como forma de manutenção do bem comum, em nome de objetivos comuns. “Ao nos filiar nos comprometemos com algo que acreditamos, assumindo seus princípios como algo que nos diz respeito e faz sentido para nossas vidas” (OLIVEIRA, 2006, p.62).

Reconheço, portanto, que muitas vezes o processo de escolha profissional não deriva apenas da simples vontade de ter sucesso financeiro, ou dos aspectos econômicos vividos. Muitas de nossas escolhas são permeadas por influências da nossa própria realidade, da configuração em que estamos inseridos, por isso andamos por caminhos muitas vezes traçados pela situação em que nos encontramos, e ainda que aparentemente seja nossa escolha seguir ou não, nossas decisões estarão pautadas pelas imagens que construímos a partir de nossa própria realidade.

Além das motivações pela empregabilidade e sucesso profissional que influenciaram as escolhas dos professores, alguns deles, na busca de responder sobre a escolha profissional respaldada em suas aptidões, utilizam com frequência o termo vocação, como meio de explicar que os modos de agir de uma determinada profissão correspondem às suas habilidades sobre uma atividade profissional.

De modo geral, o desejo por uma carreira profissional muitas vezes decorre e é influenciado pelo modo como uma pessoa se compromete e se empenha em uma dada atividade, sendo esta definida como vocacional à medida que desperta afimco e prazer em quem a realiza.

O sentido de vocação geralmente se apresenta como resposta à pergunta sobre a motivação de escolhas profissionais, principalmente quando o entrevistado não tem claro para ele mesmo o motivo sobre como chegou ao curso de graduação, como podemos ver no discurso de Alexandre: “eu sinto que tenho vocação para o Serviço Social desde muito novo”. O professor, assim que diz essa frase, procura responder de forma mais clara sobre essa vocação que afirma ter, com certa dificuldade: “eu tinha um interesse constante sobre as discussões sociais, era interessando em tudo que envolvia as pessoas e seus modos de vida”. Alexandre, que também fez o curso de Ciências Sociais, vinculado a política social, afirma que a escolha desses cursos justifica-se por “gostar e ter vocação para servir à sociedade”.

Assim como Alexandre, Luiz também justifica sua escolha devido à vocação que tem para ser economista: “eu gosto de trabalhar com questões que envolvem a organização econômica do país, acho que é uma questão de vocação”.

Tanto Alexandre quanto Luiz apresentam com clareza o sentido de que seus objetivos e interesses profissionais são determinadas por uma identidade vocacional. A decisão da carreira, nesses casos relacionada ao projeto profissional, pode ser entendida como uma capacidade que o indivíduo tem de identificar seus interesses dentro da profissão, estabelecer

objetivos profissionais que espera alcançar e traçar estratégias de ação coerentes com seus objetivos.

Bohoslavsky (1987) procura diferenciar o que se considera identidade vocacional da identidade profissional. Para ele, a primeira expressa as variáveis de cunho afetivo-motivacional, determinadas por conflitos inconscientes, e sua possível elaboração realizada pelo sujeito, enquanto a segunda demonstra o produto da ação de um determinado contexto social e das ideologias que permeiam as nossas relações no mundo. Por isso, a identidade profissional baseia-se no social, por meio das relações estabelecidas pelos sujeitos com as pessoas que para eles são referência, podendo nisso reforçar ou negar as características básicas de sua identidade vocacional.

Todavia, a decisão sobre a carreira profissional que se pretende seguir não pode se limitar à escolha de um campo específico de atuação dentro da profissão, pois implica também a preparação e a determinação do indivíduo para implementar seus projetos (AMARAL, 2003). Na medida em que se tem clareza sobre suas aptidões para uma área de trabalho, planos profissionais e expectativas são traçados, e mediante os contextos históricos e sociais que envolvem a atividade a ser exercida, esses planos podem ou não ser executados, conforme pensado pelos sujeitos.

Assim, inicialmente, muitos jovens ao se encaminharem para uma profissão, considerando os contextos em que estão envolvidos, esperam que por meio dessa profissão possam obter algum sucesso profissional que modifique suas vidas, ainda que não seja a profissão desejada, mas aquela que pode suprir suas necessidades.

Desse modo, percebemos que as pessoas possuem uma série de necessidades e quando elas as possuem em um nível suficiente de intensidade, isso se torna um motivo (ou impulso), levando a pessoa a agir, satisfazendo-a e diminuindo a tensão que a pressiona (KOTLER, 1999).

Flávia, já citada no início desse capítulo, filha e irmã de médicos, é uma das professoras em que é perceptível a tensão entre os fatores internos e externos que impulsionaram a sua decisão sobre a escolha profissional: “minha família desejava muito que eu seguisse a mesma carreira, não era só eles, meu namorado também”. Ao prestar vestibular aos dezesseis anos, ela tinha um desejo intenso: “eu queria ser advogada”, todavia, com a existência da tensão entre esse fator interno e o externo, configurado pela sua situação familiar, foi mais forte para ela optar pelo seguinte: “por influência da família, em especial, de

meus pais, prestei vestibular para medicina, foi uma decisão deles, não foi uma escolha minha”.

Não sendo aprovada para o curso de medicina, a professora sentiu-se mais confortável para seguir o seu desejo inicial: “na Federal tinha me inscrito para medicina, e na particular para direito, como não passei na federal pude argumentar com meus pais sobre o que queria”. Diante dessa escolha, que contrapôs o desejo das pessoas de sua família, ela admite: “não fiz teste vocacional, nada, foi pura intuição, acho que tenho vocação, eu sentia que dava para a coisa”.

Diante da frustração dos pais de Flávia diante de sua não aprovação em medicina, ela demonstra que sentiu certo incômodo em relação a eles, por ser aquela que foi de encontro, como ela mesma afirma, “desvirtuei a tradição da família”. Mesmo assim, ela continua, explicando que “foi a melhor escolha que eu poderia ter feito. Não tenho vocação para a área biomédica”.

Assim como Flávia, César considera-se vocacionado, contudo, expressa em seus argumentos a escolha pelo curso de Administração com base em suas vivências familiares: “desde criança gostava de administração, contava tudo sentado na mesa, coloca papel em cima e brincava”. Essa brincadeira de administrar explicada pelo entrevistado sofreu influência do próprio contexto no qual ele estava inserido: “meu pai administrava um pequeno negócio que tinha [...], isso me influenciou um pouco”.

Observando o trabalho cotidiano do próprio pai, suas tendências pelo curso de Administração vão se ampliando, sendo reforçadas durante a juventude, quando no período de estudo no antigo segundo grau, hoje Ensino Médio, teve a oportunidade de fazer esse nível de ensino com disciplinas profissionalizantes: “fiz o curso de assistente de administração no segundo grau por influência de minhas irmãs, que são contadoras”.

César é um dos professores que expressa maior envolvimento com a profissão que pretendia desde muito jovem e assim constrói seus percursos profissionais, todos voltados para a área da Administração, uma vez que, após a conclusão do curso técnico, o professor afirma: “estagiei no Banco do Nordeste, foi o que mais me influenciou a fazer Administração, queria ser gerente de banco”.

Considerando as vivências de Flávia e César, percebo que as intervenções da família nos processos de escolhas profissionais possuem um grande peso sobre suas escolhas. Para Aylmer (1995), muitas vezes a família sobrecarrega os jovens com tantas expectativas, que fazem com que se sintam cobrados, pois eles sentem necessidade de apoio em suas buscas pela identidade profissional. Dessa forma, o projeto dos pais muitas vezes se apresenta por duas lógicas contraditórias, uma, de reproduzir suas próprias trajetórias profissionais, desejando que o filho dê continuidade às suas próprias vidas profissionais e outra, de diferenciação, na qual os pais projetam nos filhos a realização por meio de outras atividades profissionais, aquelas em especial que eles não puderam realizar.

Diante desses contextos e motivações apresentadas pela escolha dos cursos de graduação, percebo que são representadas as necessidades de autorrealização de cada um dos entrevistados, suas buscas pela satisfação de seus interesses e ampliação do seu conhecimento pela melhor compreensão do mundo à sua volta. Agindo desse modo, os professores seguem um conjunto de valores que podem experimentar e absorver, planejando sua vida com parâmetros que lhe permitem avaliar e determinar metas e objetivos a realizar com sucesso, embora muitas vezes eles não sejam alcançados.

Isso me conduz à percepção de que a formação da identidade profissional se relaciona com os aspectos individuais, sempre em relação com o coletivo. Nos processos de decisão sobre a esfera profissional de nossas vidas, o que consideramos como uma boa escolha geralmente é avaliado pela forma como as decisões são tomadas e pelas consequências que elas produzem em nós.

Dubar (2005) explica que a formação da identidade profissional depende também dos mundos subjetivos dos indivíduos e de suas problemáticas como condições internas do indivíduo com relação ao mundo social em que vive. As diferentes formas de se constituir como profissional decorrem ainda das idades de vida, do tempo que influencia no que é importante para o indivíduo naquele contexto histórico-social, das projeções de si — que no processo de construção das trajetórias profissionais, devem ser consideradas as dimensões do vivido no passado —, das experiências presentes e das projeções de si mesmo, no futuro.

As motivações de escolha profissional, nessa perspectiva, envolvem mudanças, expectativas, ganhos, perdas, medo do fracasso e da desvalorização. Como consequência disso, muitas vezes vivemos do luto gerado pelos fracassos, dos conflitos por desejos de

mudanças, da autoafirmação quando somos bem sucedidos, dentre outros sentidos que requerem reavaliações constantes de nossa própria trajetória, na própria relação entre os fatores internos e externos que envolvem nossas atividades.

Laura, formada em Direito, diante da tentativa de responder sobre sua escolha inicial, afirma: “não sei dizer o que pensava na época”, “é bom quando alguém faz esse tipo de pergunta, porque revisamos nossos conceitos”. Contudo, “na consciência que tenho hoje, penso que eu já percebia a importância do Direito para a vida em sociedade”. Essas formas de responder da entrevistada me levam a compreender que os percursos de nossas vidas nos fazem procurar sentidos nas decisões que tomamos, mesmo aquelas que foram feitas no passado, nos levando a respostas com a maturidade do presente. Nisto está a presença do conflito, das tensões geradas pelas formas diferentes de pensar, que são oriundas justamente das situações em que nos encontramos em cada contexto vivido.

Por isso, considero que o conhecimento sobre as motivações dos bacharéis sobre suas carreiras, pode refletir de alguma forma nas configurações de como eles se identificam com a docência universitária atualmente, pois as alterações dos projetos profissionais não devem ser encaradas de forma linear. Apesar de algumas situações ocorrerem sequencialmente, seus relatos possuem lacunas, sendo “editadas” pelos próprios professores. Todavia, é importante considerar que, nessas lacunas, modos de pensar e agir são diferenciados, assim como os interesses e motivações profissionais.

Os bacharéis, como foi delineado, não desejaram, na época das escolhas pelos cursos de graduação, serem professores. Contudo, os caminhos “imprevisíveis” que surgem dessas reavaliações produziram mudanças em suas formas de ser e agir profissionalmente, como pode ser observado no capítulo que segue.

CAPÍTULO 4

CONSTRUINDO A CARREIRA COMO DOCENTE

“NÃO ESCOLHI A DOCÊNCIA, EU ACABEI ME VENDENDO COMO DOCENTE”

Discuto neste capítulo os percursos acadêmicos que os bacharéis realizaram como alunos de graduação, Pós-graduação e como profissionais, que os conduziram ao exercício da docência universitária.

Considero como “imprevisíveis” esses caminhos, diante dos relatos dos professores de que “nunca imaginei que iria terminar como professor”, como afirma Luiz, ou mesmo como afirma Henrique: “não escolhi a docência, eu acabei me vendendo como docente”. São percursos não esperados pelos bacharéis, mas que se apresentaram nos contextos por eles vivenciados como possibilidade de atuação profissional.

A noção de uma profissionalidade docente construída ao longo das experiências dos bacharéis “refere as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2003, p.74). Nesta perspectiva, a profissionalidade implica mais do que o conhecimento de conjuntos de saberes, mas significa expressar valores e intenções que se desejam alcançar e desenvolver na profissão.

Considerar a construção da profissionalidade docente partindo das experiências formativas implica em compreender os docentes como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nesse processo sua vida e profissão. Tardif e Lessard (2005) destacam que os professores são atores que atribuem sentido e significado às suas ações e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo assim conhecimentos sobre a profissão. Portanto, a docência exercida por bacharéis não pode ser analisada a partir de características definidas previamente, mas deve ser compreendida como uma construção social, pois concordo com Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p.11), ao afirmarem que

A noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais, mas sócio-históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela ação dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos atores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc.

A docência como construção social mobiliza perspectivas novas e diferenciadas de análise, que recolocam a subjetividade dos professores no foco das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos produtores e atores de seu trabalho (TARDIF, 2002). Por isso, se faz necessário conhecer as subjetividades por meio das falas dos professores, dos caminhos que os conduziram às escolhas profissionais, seja como bacharéis, seja como professores, seja atuando nas duas profissões simultaneamente.

A docência como um caminho inesperado, “apareceu por acaso”, como afirma Alberto, e o sentido desse acaso é como algo sem explicação aparente, algo que faz parte dessa “imprevisibilidade” que envolve os percursos experienciais dos bacharéis. Após os bacharéis serem questionados, a escolha pela docência passa a ser explicada por meio das influências que as experiências acadêmicas proporcionaram, como por exemplo, a monitoria, o estágio extracurricular, necessidade de emprego e a formação no nível de Pós-graduação.

As experiências iniciais vivenciadas pelos bacharéis, que os conduziram à docência, podem ser consideradas exploratórias ou de estabilização (HUBERMAN, 1995). A exploração consiste na docência como uma experiência provisória, na qual se experimenta alguns papéis desempenhados pela profissão. De acordo com Huberman (1995), quando essa experimentação é positiva, uma fase de estabilização passa a ser vivenciada pela própria busca de dominar as características do trabalho e de exercer de forma mais ampla o que ele pode oferecer.

Nesse processo, podemos perceber o início da construção da profissionalidade docente, considerando esta como o momento no qual o professor adquire os conhecimentos necessários para a profissão. Constitui-se como o conjunto dos fatores internos presentes na docência, dentre eles, os saberes disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos, dentre outros, que constituem o trabalho do professor (RAMALHO, 2003).

Todavia, isso me conduz a perceber que as experiências vividas pelos bacharéis, embora tenham sido diversificadas em contextos sócio-históricos diferentes, passam por essas duas fases. Ainda que a estabilização não tenha sido um processo subsequente imediato ao da experimentação, ela abriu aos bacharéis a porta para pensarem em ser professores universitários. Assim, essas experiências se configuram em dois momentos: as experiências

extracurriculares durante a graduação e as experiências de trabalho, assim como as influências da formação na Pós-graduação.

Pimenta e Anastasiou (2002) concordam que os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor, possibilitando que eles definam quais eram os seus bons professores. Na maioria das vezes, não se identificam inicialmente como professores, pois partem da perspectiva de olhar a universidade não como professores, mas do ponto de vista do aluno, por isso existe um grande desafio no processo de passagem da situação de aluno, para a de professor. Por essa causa, inicialmente os saberes que demarcam as ações como docentes são, na maioria das vezes, os curriculares, os disciplinares e os da experiência, ainda que sejam insuficientes.

Assim sendo, muitas experiências que contribuíram para a construção da docência foram vivenciadas pelos professores entrevistados em diferentes momentos. O desenvolvimento da trajetória profissional é um processo e não uma série de acontecimentos lineares e consecutivos. Para alguns, apresentam-se de forma sequencial, para outros, são regressões, buscas por saídas, têm o sentido de descontinuidades, de novos começos, como discorro a seguir.

AS INFLUÊNCIAS DAS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES E AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO

No decorrer dos nossos processos formativos na universidade, são muitas as experiências que podemos vivenciar como alunos, que transcendem os limites do que nos é ensinado nas salas de aula. Mesmo considerando que são poucos os alunos de graduação que participam de outros momentos além das aulas do currículo obrigatório de seus cursos, muitos buscam participar de programas de monitoria, de iniciação científica e muitas vezes necessitam trabalhar durante o curso em outras atividades paralelas que não fazem parte de seus estudos.

Durante a análise das entrevistas, pude perceber que esse é o perfil de parte dos bacharéis que hoje são docentes na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, motivo que me conduz nesse momento a discutir como as atividades extracurriculares, exerceram influência nos percursos dos bacharéis para que se tornassem professores universitários.

Destaco em primeiro lugar o Programa de Monitoria na UFRN, que tem como objetivos contribuir para a melhoria do ensino na graduação, para a formação do aluno deste nível acadêmico, assim como para despertar no monitor o interesse pela carreira docente. Atualmente, nessa universidade, é uma atividade acadêmica regulamentada pela Resolução nº 013/2006 – CONSEPE de 14 de março de 2006.

Nela, a monitoria é definida no capítulo I em seu artigo 2º:

O Programa de Monitoria da UFRN é uma ação institucional direcionada à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação, envolvendo professores e alunos na condição de orientadores e monitores, respectivamente, efetivado por meio de projetos de ensino.

Os projetos de ensino citados nesse artigo são elaborados por professores, que serão coordenadores das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, incluindo em suas propostas de trabalho um ou mais componentes curriculares⁷ dos cursos de graduação. Cabe ainda aos professores a responsabilidade de orientação dos alunos pelo menos quinzenalmente, para que sejam planejadas as atividades referentes às disciplinas, como também para acompanhar o próprio desenvolvimento do aluno mediante a execução do projeto de monitoria.

A Resolução veta ao monitor a substituição do professor na ministração de aulas sem acompanhamento deste, assim como a aplicação de avaliações, e o desenvolvimento de atividades de cunho administrativo, como por exemplo, serem responsabilizados pelo preenchimento dos diários de classe e pela manipulação dos sistemas de registro e controle acadêmico.

Todo o foco do referido programa está no acompanhamento do discente em conjunto com as atividades do professor, na medida em que, ao trabalharem em conjunto, o discente venha a aprender sobre as atividades da carreira docente. Ao final do período de monitoria, o discente deve apresentar o resultado de suas atividades no Seminário de Iniciação à Docência, organizado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRN, considerando que essa atividade condiz com as orientações mais atuais da monitoria.

⁷ A Resolução define o que compreende como componente curricular no inciso 1º do artigo 5º: “Para os efeitos dessa resolução, considera-se componente curricular: disciplinas, atividades de formação ou qualquer outra unidade de estruturação didático-pedagógica prevista legalmente”.

Apesar dessa Resolução se referir ao atual Programa de Monitoria, a Resolução mais antiga que está disponível para consulta na Pró-Reitoria de Graduação, de nº158 de 1981, assim como a Resolução seguinte que a revoga a de nº 175 de 1988 apresentam no capítulo I, inciso III, entre seus objetivos: “Oferecer aos alunos que manifestem potencialidade para a docência e/ou investigação científica a oportunidade de desenvolver-se e aperfeiçoar-se em seu progresso científico”.

Essas resoluções que normatizavam a monitoria na década de 1980 regulamentaram o período em que alguns dos professores entrevistados foram monitores, mas não foi possível ter acesso às anteriores que estavam em vigor no anos 1970, período em que Laura, por exemplo, cursava Direito.

Todavia, um dos aspectos que são ressaltados por eles refere-se ao acompanhamento docente contínuo das atividades deles durante a graduação, como explica Laura: “eu era monitória voluntária e acompanhei muito o professor de Direito Civil, aprendi muita coisa com ele, passei a ser muito mais interessada em desempenhar as atividades que ele direcionava”.

Para ela, acompanhar o professor foi “uma experiência rica que todo aluno deveria ter pra entender como é o trabalho do professor”. Ser monitória, para Laura, foi um despertar para o interesse de participar de discussões mais amplas sobre o Direito e a influenciou a buscar ampliar seus estudos para além da graduação: “fiquei tão envolvida com as discussões que podia participar junto ao professor, que assim que terminei o curso, fiz especialização e fiquei como professora colaboradora⁸”. O programa de monitoria, dessa forma, constituiu-se como primeira iniciativa de Laura em desejar a carreira como docente universitária: “mesmo começando a advogar, continuei com o interesse pelo ensino como um espaço que poderia sempre discutir ideias”.

Cury (2004, p.788) chama atenção para a importância das experiências discentes com os projetos de monitoria e iniciação científica como incentivo e início da formação da docência universitária, considerando que o acompanhamento mais direto do docente sobre o

⁸ O professor colaborador no contexto da década de 1970, período de implementação da Reforma Universitária, iniciada por meio da Lei 5.540 de 1968, refere-se à categoria que conhecemos atualmente como professor substituto, caracterizando-se como um professor sem vínculo efetivo institucional, contratado por um determinado tempo por meio de seleções simplificadas realizadas nos próprios departamentos. Apenas em 2006, a UFRN instituiu, por meio da Resolução nº 095/2006, o programa de professor colaborador voluntário, que assume uma conotação diferente da de professor substituto.

discente faz com que ambos necessitem estar em constante processo de atualização, de renovação dos conhecimentos e das inovações do ensino, assim como influencia na presença mais efetiva nos eventos de natureza científica. Como o próprio autor afirma, citando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº: 93.94/96:

Outro programa bem-sucedido na busca de uma “cultura institucional de pesquisa” é o relativo à monitoria. Ele conta inclusive com um artigo próprio na LDB, o artigo 84, que dispõe: “Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e de seu plano de estudos.

O mesmo autor explica que a LDB reconhece que a docência no Ensino Superior “não pode ser um campo para diletantes ou mal preparados”, pois ela constitui-se como “um campo profissional e o exercício do magistério que conta, de longa data, com um saber que lhe é próprio”. (CURY, 2004, p.789)

Considerando a importância da monitoria para despertar e para a formação de futuros docentes, posso considerar que ela não pode ser vista apenas como uma simples atividade extracurricular. Acredito que essa contribuição, quando o programa é desenvolvido dentro dos critérios estabelecidos pelos projetos e resoluções normativas, reflete no desenvolvimento intelectual do discente monitor, assim como auxilia o desenvolvimento entre seus pares, em relação à troca de conhecimentos. É o momento em que o monitor tem a possibilidade de vivenciar as problemáticas que envolvem a docência, mesmo que de forma amadora; nesse momento as alegrias e dificuldades da docência universitária começam a ser percebidas por ele.

Henrique, que também foi monitor de uma das disciplinas do curso de Direito, expressa os sentidos desse momento em sua formação como aluno de graduação: “sempre fui monitor, na época não percebia como experiência de ensino, pois não me via como docente, nem como futuro docente”.

Apesar de no momento a monitoria não significar para ele uma experiência de ensino, Henrique afirma que “fazendo um retrospecto, como monitor e membro do C.A. verifiquei que fui eu quem instituí um curso de aprofundamento em questões teóricas do Direito entre os alunos”.

Organizar atividades de estudo, dar apoio aos alunos sobre temas da área, auxiliar outros alunos na compreensão de dificuldades que possam ter referentes às bibliografias básicas indicadas e às aulas ministradas, são, dentre outras, atividades que o monitor desenvolve e que conseqüentemente faz com que ele, na busca de ajudar o outro, amplie seus estudos e suas bases de conhecimento. Todavia, apesar de cumprir essas atividades, para Henrique não estava claro que ele já estava desempenhando atividades relacionadas à docência: “eu não encarava esse curso em que eu ministrava como aula, era uma discussão entre colegas”.

Diante desse relato sobre sua percepção da forma como desenvolvia suas atividades como monitor, considero que, ainda que não estivesse evidente para Henrique suas contribuições na função, ele teve nessa experiência a oportunidade de vivenciar a docência, mesmo que em uma perspectiva muito inicial: “desde que fui monitor não parei, depois virei substituto, depois virei efetivo”.

Para Castanho (2002), a monitoria permite o desenvolvimento da capacidade crítica que o aluno possui e isso contribui na sua formação para o ensino. É nessa fase que as curiosidades vividas junto aos professores, colegas e consigo mesmo são mais marcantes, influenciando sua atuação futura como professor.

Raquel, durante a graduação, foi estagiária do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas — SEBRAE — e isso para ela significou um fortalecimento do que realmente queria ser como profissional: “descobri minha área da atuação durante do estágio no SEBRAE, pois me apaixonei pela consultoria de empresas”. Logo que conclui o curso, é admitida na mesma instituição e nela trabalha por quinze anos. Essa experiência como estagiária a levou ao convite de trabalhar no governo de Sergipe: “fui trabalhar na Secretaria de Planejamento, o convite foi para contribuir com o desenvolvimento econômico, então saí da área empresarial”.

Após ficar algum tempo na Secretaria de Planejamento do Sergipe, a professora, descobriu: “o que eu realmente gostava era o lado empresarial, então, decidi voltar a estudar”, isso a conduz à Pós-graduação, como veremos no ponto seguinte.

Sophia, por sua vez, enquanto fazia o curso de turismo, foi professora particular para crianças da educação básica: “eu dava aulas particulares para me sustentar, sempre tive que trabalhar desde muito nova”. Essas aulas particulares são conhecidas também como reforço escolar, no qual qualquer pessoa que se considere apta pode auxiliar crianças e adolescentes

em suas atividades escolares, como uma forma de “fortalecer” os estudos, colaborando com o ensino escolar.

A experiência como professora particular pode ser considerada como um primeiro contato de Sophia com a docência: “passei muitos anos com as aulas particulares, pra mim era uma experiência positiva porque gostava de ensinar”.

Sophia, dentre outros bacharéis entrevistados, se envolveram durante a graduação com estágios, monitorias ou atividades fora do contexto acadêmico, como estágios em diferentes ambientes que muitas vezes não correspondiam com as atividades próprias de suas áreas de estudo.

No caso das professoras Luiza e Isadora, o estágio na biblioteca, também extracurricular, as conduziram à mudança dos cursos de graduação que faziam, e ingressaram no curso de Biblioteconomia de forma singular, o que posteriormente as transformou em “pioneiras” na área dentro da universidade. As professoras apresentaram em suas trajetórias o que estou considerando como caminho “imprevisível” em suas vidas, como Luiza descreve: “quando voltamos não existia o cargo de bibliotecário, então as pessoas do convênio voltaram como professores colaboradores”. A saída como estagiária e estudante de graduação e o retorno como professora colaboradora contratada, foi algo inesperado para Isadora: “imagine você ser formado em uma coisa e ser contratado em outra, era incompreensível!”.

Ser professor, para Luiza e Isadora, pode ser considerado como a primeira marca de diferença que posso destacar dentre as entrevistas analisadas. Estou considerando como marcas de diferenças as trajetórias expressas pelos professores que fogem do que podemos considerar como comum, nas formas de decidir por uma determinada atividade profissional. Nesse caso, as professoras são contratadas como professoras colaboradoras para exercerem o cargo de Bibliotecárias, por isso tal fato é destacado estaco como uma marca diferencial de tornar-se professor.

O professor colaborador no contexto vivido por Laura, como citado no item anterior, assim como no contexto de Isadora e Luiza, configura-se como um profissional não possuidor do vínculo empregatício permanente, podendo atuar por períodos determinados, assim como atualmente são os professores substitutos.

Mesmo contratadas como professoras, ambas exerciam suas atividades como bibliotecárias: “nosso contrato era de professor, mas atuávamos como bibliotecárias”, como afirma Isadora. Luiza complementa que “em 1981 houve uma padronização nas

universidades, acabando com o cargo de professor colaborador, então quem já era professor, poderia fazer um concurso interno para serem efetivos”.

Diante desse novo fato, a perspectiva de se legalizar na instituição, realizando exatamente a função equivalente ao seu enquadramento funcional, Isadora conta que: “era uma situação esdrúxula, ser professor e não atuar”, por isso “começamos a dar aulas, nos diferentes cursos de toda universidade, de metodologia científica, pra condizer nosso trabalho com nosso contrato”. Luiza, sobre esse mesmo dilema, conta que “o concurso foi para regularizar nossa situação, mas de fato não era para sermos professor, porque nossa formação era de bacharel”.

Analisando as falas de Luiza e Isadora, fica claro que, a partir do momento em que falam de como foram para o convênio, todas as falas não apresentam mais os sentidos pessoais; elas falam sempre no plural, remetendo a história da Biblioteconomia da UFRN como uma história “nossa”. São falas institucionalizadas, nas quais se torna difícil até mesmo procurar perceber suas perspectivas individuais, pois se tratando de suas vidas profissionais, elas falam de modo imbricado no coletivo institucional.

As experiências docentes iniciam na vida das professoras, embora Luiza afirme que “muita gente relutava pra não sair da biblioteca, porque não gostava de sala de aula”. E continua sua fala institucionalizada “nossa história é diferente dos outros, isso aconteceu até 1997 quando houve o primeiro concurso para professor na nossa área”.

A professora considera o concurso de 1997 como o primeiro para professor, porque, embora elas, em 1981, tenham feito o concurso interno para se tornarem efetivas, seus trabalhos continuaram na maior parte do tempo na biblioteca: “ficamos como professores e continuamos realizando atividades de técnicos, isso não cabia na cabeça de ninguém”.

Por isso, o concurso de 1997 caracteriza-se como o primeiro para professor, com a criação do Departamento de Biblioteconomia em 1992, sendo aberto o curso de Biblioteconomia em 1996 e tendo o primeiro vestibular para 1997. Por isso, o curso pode ser considerado novo, com professores que, embora no caso delas tenham 30 anos de contrato como docentes realizam suas atividades docentes como parte integrante de um departamento e não de uma biblioteca.

Mesmo com a dupla função de técnica, e de vez em quando professora, Luiza explica que: “no começo tinha muita insegurança, aos poucos fui me adaptando à ideia de ser professora”. Isadora por sua vez, expressa que as aulas que ministravam nos diferentes

departamentos não tinha a perspectiva de hoje: “os próprios professores achavam que nosso trabalho era só falar da ABNT, de normas e técnicas de organização de trabalhos”. Para Luiza “embora começando a dar aulas, para eles, os professores, nós éramos apenas técnicos ensinando, e não professores”.

Luiza descreve ainda como era o seu cotidiano: “ficávamos dando aulas esporádicas, cada semestre em um curso diversificado”, quando não tinha aulas, as professoras desenvolviam trabalhos mais técnicos voltados para a área da Biblioteconomia.

Ao escutar toda a trajetória delas de estagiárias a técnicas contratadas como professoras colaboradoras e posteriormente como efetivas, considero que a própria constituição da docência para elas se relaciona com as dificuldades enfrentadas desde a falta de enquadramento funcional até a criação do Departamento, pois: “decidimos criar o Departamento e o curso, realizamos estudos e pesquisa de mercado no Estado”, porém, diante de todos os esforços e da confirmação de que existia uma grande demanda de necessidade de formação desses profissionais para o Estado, ‘houve muita rejeição de diretores de centro”.

Além de lutar para abrir o curso, elas participaram de inúmeras reuniões procurando um centro que aceitasse vincular o departamento de Biblioteconomia: “fomos a três CONSADs⁹, e mesmo com mudanças de diretores fomos recusados, pois era mais um departamento para dividir o orçamento”, afirma Luiza com tom de revolta. Depois da rejeição do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, o Centro de Ciências Sociais Aplicadas decide, em 1992, integrar o Departamento em criação, dando início aos trabalhos docentes vinculados à burocracia, como conta Isadora: “depois da aceitação do CCSA, começa a burocracia em CONSEPE¹⁰, COSUNI¹¹ e os outros órgãos que tinham que validar”.

Ainda de acordo com Isadora, “o pensamento na época da criação, era o de divisão, hoje seria mais fácil, pois só se fala em expansão e criação”. Isso que a professora explica refere-se aos conflitos internos de divisão de espaços físicos, de forma que aceitar mais um curso para dividir o espaço significava algo negativo, seria mais um curso para pouco espaço. Por isso, a professora compara com o discurso atual, quando expandir assume característica de adição; traz um significado positivo para um Centro abrir mais um curso, e não de divisão, como antigamente.

⁹ CONSAD – Conselho de Administração da UFRN.

¹⁰ CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRN.

¹¹ CONSUNI- Conselho Universitário da UFRN.

Esse discurso de “hoje” que a professora faz a comparação refere-se ao Plano de Desenvolvimento Institucional e ao REUNI, que têm essa meta de criação de cursos e expansão de vagas nas Universidades Federais. Por alguns meses, as professoras usavam pequenos espaços da própria biblioteca, porque não havia espaço físico no CCSA.

Diante de toda essa trajetória para a docência em Biblioteconomia, Luiza demonstra que todo o esforço foi bem vindo, pois “estávamos muito entusiasmados, enquanto estamos assim, nem sentimos os obstáculos, desejávamos que o curso aparecesse”. Desta forma, tornar-se professoras não foi uma decisão movida pelo simples desejo de ser professor, mas diante da condição contextual de um processo institucional que se traduz na própria história delas, a docência correspondia ao desejo de legalização do Departamento e Curso de Biblioteconomia, de visibilidade institucional e reconhecimento social dos profissionais da área.

Outra forma de experiências no trabalho que considero uma marca de diferença no tornar-se professor pode ser percebido nos percursos de César, administrador, como ele mesmo acredita, “por vocação” e fortemente “influenciado pela família”, como já mostrado na primeira parte deste capítulo.

César teve uma trajetória profissional toda direcionada para a área de Administração: “entrei no banco antes de terminar a faculdade”. O professor, apesar de ainda durante o curso já estagiar em uma atividade relacionada à sua formação inicial, explicita: “aos quinze anos eu era catequista, me envolvi com ensino religioso”. Considerando as diferentes nuances da vida de César, o ensino aparece voltado com o sentido religioso sacerdotal: “não me sentia professor, eu apenas evangelizava”.

Todavia, mesmo reconhecendo essa parte de sua história como um primeiro contato com o ensino, e não com a docência, o professor tenta explicar porque não se sentia professor: “eu não me sentia professor, porque não era uma profissão, era voluntário catequista, só ensinava coisas da Igreja”.

Diante dessa explicação, ele também ressalta outra experiência com o ensino, porém, esta para ele pode ser considerada como uma iniciação à docência: “quando estava na faculdade eu dava aula no segundo grau, como professor substituto de matemática”. Essas aulas são os contratos de estagiários que muitas vezes os governos estaduais e municipais fazem com alunos de graduação para sanar as ausências de profissionais nas escolas públicas.

Essa é uma realidade que ainda persiste nos quadros de professores das escolas públicas de todo o país, pois de acordo com dados do site do MEC¹², nas duas últimas décadas as universidades formaram 110 mil professores de matemática, mas apenas 43 mil estão exercendo o magistério em todo o país. Um dos problemas apresentados indica que esses altos índices decorrem dos números de formandos dos cursos de física e matemática, nos quais apenas a média de 41% e 65% respectivamente concluem os cursos.

De acordo com o boletim expresso no site do MEC, além da falta de professores, uma das preocupações é de que a idade dos professores em exercício dessas disciplinas estão na faixa etária de 40 a 50 anos, o que significa que poucos jovens tem se interessado em exercer a docência nessas áreas.

As primeiras experiências com a docência, para César, foram experiências ricas. Como professor, continuou visando a carreira na área da administração e após sua formatura, foi contratado como funcionário: “gostei de ensinar, mas logo fui contratado pelo banco, então fiquei alguns anos trabalhando lá”.

Após alguns anos trabalhando em diferentes setores no banco, o professor começa a explicar como, após conseguir o emprego desejado no lugar que gostava de trabalhar, teve que optar por ser professor, mesmo gostando do que fazia: “eu adorava o trabalho no banco, me dedicava tanto que comecei a ter problemas de saúde”. César, afirma que passou a sofrer com problemas sérios de saúde por alguns anos, até que “por recomendações médicas, tive que abandonar o banco”.

Quando o médico afirmou sua necessidade de deixar o emprego, logo o conflito de como e em que iria trabalhar se instalou. Com mestrado e experiências comprovadas em administração no setor bancário, na busca por mudar de profissão, por problemas de saúde, explica que: “quando decidir deixar o banco conversei com uns amigos, e logo me chamaram pra trabalhar como professor nas faculdades privadas”. O professor explica que alguns cursos ainda estavam sendo criados em algumas instituições e eles começaram a fazer parte desse processo de criação de cursos, enquanto isso davam aulas de matérias isoladas em diferentes cursos que correspondiam às suas áreas de formação.

Para ele a docência surge nesse processo por uma necessidade de saúde e de mudar de profissão: “o médico me alertou que depois de vinte anos de esofagite, poderia desenvolver

¹² http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9885, acessado em 04 de outubro de 2010

um câncer. Fiquei assustando e comecei a procurar um concurso para professor efetivo na Federal”.

Essa é uma das marcas de diferenças nos percursos entre a graduação, a experiência de trabalho na área de formação e a docência universitária. Se para Luiza e Isadora, a docência aparece como uma necessidade de legalização institucional, para César, a docência é uma profissão por necessidade de saúde. Diante desse contexto, inesperado, ou “imprevisível” de carreira, o professor conta: “comecei a procurar fazer mestrado, já pensando em atuar como professor, pra mudar de profissão”.

Esses são sentidos diferenciais que encontro nas falas dos professores, nos quais tornar-se professor é mais uma motivação externa do que interna. Os três professores citados, Isadora, Luiza e César, em pleno exercício de sua profissão, foram movidos a serem professores pelas circunstâncias que se apresentaram, e não por falta de sucesso profissional, por convite ou por desejarem a profissão de professor.

Com exceção deles, os demais apresentam em seus percursos trajetórias marcadas pelo sucesso ou fracasso no âmbito de suas profissões no que corresponde às experiências com o trabalho, conduzindo-os à docência como um mundo do trabalho possível e amplo para o bacharel.

Dentre os bacharéis que ingressaram na carreira docente devido ao seu bom profissionalismo, destaco Alexandre, um dos professores mais antigos do Departamento de Serviço Social, criado em 1974, quando a Escola de Serviço Social passou a integrar a UFRN. Sua entrada na Universidade Federal ocorreu ainda na década de 1970, como professor colaborador, logo no processo de criação dos Centros acadêmicos, década em que também foi construído o campus central, por meio de convite, como ele explica: “me convidaram para contribuir com o curso”. Essa contribuição corresponde ao reconhecimento de seus trabalhos em órgãos do Governo do Estado: “algumas pessoas gostavam e conheciam meu trabalho, então acreditaram que eu daria um bom professor”.

De acordo com Masetto (2001), as instituições de Ensino Superior nas décadas de 1960 e 1970 procuravam profissionais reconhecidos profissionalmente e isso era condição necessária para atuarem como professores no processo de formação de novos profissionais nas áreas em que dominavam, já que tinham o respaldo social como bom profissional.

Ainda que a pesquisa como viés imprescindível à prática docente estivesse em processo de reconhecimento no Brasil na década de 1970, para ser professor exigia-se do

candidato a titulação mínima que era a graduação, pois a competência profissional na área era o maior respaldo para atuar na formação de profissionais, resquícios do pensamento sobre o Ensino Superior da década de 1960, na qual estabelecia:

[...] um sistema de ensino pós-secundário de tempo parcial, baseado em “aulas” supostamente “magistrais”, dadas por professores de tempo parcial e competência pelo menos discutível [...] sendo reputados extraordinários, quando oferecem condições satisfatórias a essas simples aulas. Essa a estrutura essencial” (TEIXEIRA, 1998, p.171).

Dentre as formas de entrada como professor colaborador que se efetivaram posteriormente nesse contexto, Alexandre, como convidado, Luiza e Isadora, como contratadas (ainda que não exercessem inicialmente a função de professoras) e Laura, que logo após a experiência de monitoria, ficou como colaboradora por um curto período de tempo, são exemplos dessa forma de recrutamento, pautados no saber fazer profissional.

Ainda com relação ao convite para ser professor como respaldo do bom profissionalismo, posso destacar Eduardo e César, embora eles sejam de uma geração mais jovem na carreira universitária e tenham ingressado na docência pelas instituições privadas de Ensino Superior.

Eduardo, por exemplo, explica: “eu nunca pensei em ser professor, quando comecei a trabalhar, passei a ser convidado para dar aulas em uma escola técnica profissionalizante”. O fato de nunca ter pensado em ser professor, fez com que Eduardo conduzisse todas as suas atividades profissionais para a área do Direito, desde quando era estagiário no cartório, e como bacharel: “toda a minha história quando cheguei em Natal pra estudar, foi na área do Direito”.

Logo após concluir o curso, ele cita suas experiências profissionais: “fui escrivão, Promotor do Ministério Público, advoguei, fui funcionário da Justiça Federal, hoje sou Juiz”. A vasta experiência profissional de vinte e sete anos¹³ na profissão como bacharel, fez com que o professor se tornasse uma pessoa requisitada também em cursos de preparação para concursos: “passei a dar cursos eventuais em João Pessoa, Natal, Mossoró, Campina Grande em determinadas matérias do Direito”. Todavia, esses cursos eram ministrados em horários

¹³ Considerando que a realização da entrevista foi em 2009.

que não eram compatíveis com sua jornada de trabalho nos órgãos citados, por isso “não achava que era professor, eram coisas eventuais”, explica Eduardo.

O não reconhecimento, ainda nesse contexto de não ser professor, mas um bacharel que dava cursos, vai fazendo parte da construção de uma docência posteriormente assumida: “eu antes das palestras vivia pedindo desculpas, nunca tinha sido, nem era professor”. As experiências de descoberta da profissão parte, nesse contexto, dos tateamentos, da perspectivas de acertos e erros, das aulas como palestras, das preocupações consigo nessa atividade diferente da formação inicial. Eduardo esclarece que “não sabia bem como fazer, não tinha certeza de que estava sendo entendido”.

O início de sua condição como professor, para ele, ocorreu a partir do momento em que um amigo, da área da educação, também formado em Direito, assistiu uma de suas palestras e escreveu um bilhete, como explica Eduardo: “ele disse que eu não precisava de passagem por nenhum curso de preparação para ser professor”. O respaldo desse amigo formado em Pedagogia, baseava-se no fato de que Eduardo “tinha muito mais habilidade para transmitir as coisas do que as pessoas como ele”.

Partindo da constatação de um amigo pedagogo, ele passou a sentir-se mais seguro e a dar novos passos que consolidassem sua trajetória rumo à docência universitária. Assim, quando passou a ensinar em algumas instituições privadas, decidiu tornar-se professor da UFRN: “eu não queria a experiência de ser professor em uma instituição pública, se não fosse por meio de concurso pra efetivo”.

Eduardo que não chegou a ser professor substituto, teve a oportunidade de fazer o concurso na década de 1990: “todo mundo cobrava que eu me tornasse professor da federal, resisti muito, depois fiz o concurso para processo civil e passei, sou professor por essas circunstâncias”.

Os primeiros passos no Ensino Superior se contextualizaram, para esses professores, durante uma fase de expansão das instituições privadas no Rio Grande do Norte, enquanto as Federais não expandiam cursos, nem vagas para docentes, abrindo apenas concursos para professores substitutos. Isso acontece, sobretudo nas décadas de 1990.

Flávia, que inicialmente começou a exercer suas atividades na área do Direito, por se considerar muito tímida e desejar se apresentar melhor oralmente em público, percebeu que uma forma de desenvolver-se seria por meio da docência: “como eu tinha decidido não fazer concurso público, mas enveredar pela advocacia, decidir fazer o concurso para substituto da

Federal”. Todavia, como não tinha uma boa titulação na época e não foi aprovada, fez um curso de especialização e, como ainda não havia muitos mestres na área, ela decidiu começar pelas instituições privadas: “eu acho que por ter sido formada na privada, existe certo preconceito na Federal, mas estudei e ganhei muita experiência nas faculdades privadas”.

Após um tempo, abriu um concurso para a Universidade Federal novamente e a experiência no Ensino Superior ajudou na segunda tentativa de ser professora da UFRN: “teve concurso pro Departamento de Direito Privado e consegui passar, quando comecei a lecionar, não consegui mais parar”.

Considerando esse contexto, pesquisando sobre a expansão das instituições privadas por meio do documento de 2006, lançado pelo INEP, com o título “Educação Superior Brasileira 2001-2004”, percebi que o marco legal desse processo de expansão foi a LDB atual, nº 9.394/ 96, que desencadeia um amplo processo de reformulação no Sistema de Educação Superior no Brasil.

Isso abre a possibilidade de crescimento de aproximadamente 120% de instituições, principalmente de instituições privadas. Beneficiadas pelas novas condições legais estabelecidas pela Lei nº 9.870 de 23 de novembro de 1999, que possibilitam a criação das IES com fins lucrativos, essas IES passaram de 711 em 1996 para 1.789 em 2004, um aumento de 151,6% na rede privada de Ensino Superior.

Na contramão desse processo, o Governo Federal impede a expansão das Universidades Federais Públicas, por meio da Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998, vetando as metas do Plano Nacional de Educação- PNE, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que previam a expansão da educação pública no nível superior.

Diante da abertura e ampliação do Ensino Superior, o Estado do Rio Grande do Norte, que até o ano de 1971 só possuía três Instituições de Ensino Superior¹⁴, abre-se lentamente para a criação de instituições privadas. A primeira delas foi criada em 1971, o Centro Integrado de Formação de Executivo, e dez anos depois surge a segunda instituição, em 1981, não havendo crescimento expressivo com relação aos índices nacionais. Todavia, no último censo do INEP de 2008, no estado, existem vinte e três IES, sendo cinco públicas, considerando Universidades e Institutos, e dezoito particulares, contando muitas destas com a contribuição de professores das universidades públicas, em especial, muitos de nossos

¹⁴ A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e a Escola Superior de Agricultura de Mossoró que em 2005 foi federalizada como Universidade Federal do Semiárido.

entrevistados que contribuíram como consultores para a criação de cursos e chegaram a lecionar nessas instituições.

Mesmo não pretendendo me aprofundar sobre os aspectos legais do Ensino Superior no Brasil, esses dados auxiliam na compreensão de como foi aberto o mercado para a docência nesse nível de ensino, principalmente para cargos de professores substitutos nos âmbitos federais e de professores contratados nos âmbitos privados, em muitos casos sem maior preocupação com titulação, pois conforme legislação em vigor, para atuação docente torna-se suficiente a formação em cursos de Pós-graduação *stricto sensu*.

Sobre isto, Pimenta e Anastasiou (2002, p.128) relatam que “no caso dos professores de educação superior, as oportunidades de emprego vêm aumentando, com a expansão das instituições particulares de ensino, em todo o território Nacional”. Esse contexto tem criado oportunidades para que profissionais bacharéis optem pela docência universitária como uma possibilidade de aumento da renda, de empregabilidade, considerando ser o ensino privado uma porta aberta para esses profissionais.

No comentário de Cunha, Brito e Cicillini (2006, p.216) sobre como parece fácil tornar-se professor universitário no Brasil, é afirmado:

Dormi aluno (a) e acordei professor (a), é a frase, que de certa forma resume a situação do despreparo que os professores que atuam nas áreas investigadas vivenciam na sua trajetória profissional. A interface de dormir e acordar representa também as possibilidades de diálogos que podem/devem ser tecidas no fazer-se professor.

Esse comentário me leva a perceber, no caso das universidades privadas, o problema da exigência sobre a formação do bacharel para ingressar no Ensino Superior ser mínima, pois, devido à expansão citada, existiu uma ampla possibilidade de atuação desses profissionais nos processos de aberturas de cursos e conseqüentemente de um grande número de profissionais que pudessem atuar como docentes nessas instituições.

As regras de ingresso de profissionais para o Ensino Superior não se constituem de forma rigorosa. De acordo com o que contam muitos dos professores entrevistados, muitos foram convidados ou tiveram fácil acesso a rede privada de Ensino Superior, especialmente em períodos de criação de cursos, mesmo aqueles que não tinham experiências com a docência.

Partindo então dessa pouca exigência de formação, quem tinha cursos de mestrado e doutorado tornou-se requisitado, e quem desejava ingressar na carreira docente nas Instituições Federais passou a se preocupar em entrar para a Pós-graduação. Ter especialização em algumas áreas, na época, já era uma diferenciação; quem obtinha os títulos de mestrado ou doutorado, ainda mais reconhecimento tinha, seja como professor substituto nas instituições federais, seja com professor contratado, nas universidades e faculdades privadas, como explica Luiz: “não era muito fácil você encontrar alguém com mestrado em economia, especialização já era pouco ofertada, devido à falta de Pós-graduação na área”.

Nessa perspectiva, explicitamos as influências da Pós-graduação nas trajetórias para a docência universitária, embora ressalte novamente que, mesmo separando esses caminhos, as trajetórias de trabalho continuam influenciando, pois muitos chegam à Pós-graduação inicialmente como uma forma de se qualificarem profissionalmente e atuarem na área de formação inicial.

As trajetórias docentes movem-se para além dos limites do desejo idealista, ou ingênuo, pois elas se constroem a partir de tensões, de processos dilemáticos (ELIAS, 1998), que são estabelecidos entre o desenvolvimento profissional que esperamos e os fatores externos como o mundo do trabalho, a ampliação do ensino privado, as políticas governamentais, o aumento das necessidades produtivas, da carga horária de trabalho, dos baixos salários, das necessidades de qualificação profissional, dentre outros aspectos que demarcam as mudanças sociais.

AS INFLUÊNCIAS DA PÓS-GRADUAÇÃO PARA SER PROFESSOR

O segundo marco de influência que percebemos nos percursos acadêmicos parte das vivências de alguns professores com a inserção nos programas de Pós-graduação, seja no âmbito *latu sensu*, seja no *stricto sensu*. Nas análises, percebo nas falas dos professores que a Pós-graduação significa um espaço de qualificação profissional e de busca para o ensino universitário, como afirma, por exemplo, Luiz: “entrei para o mestrado porque acreditava que, melhorando minha qualificação, poderia ser melhor como profissional”.

A Pós-graduação como educação continuada pode ser considerada atualmente como uma expressão de ordem quando relacionada ao mundo do trabalho, pois permite que o profissional possa competir com um “diferencial”, já que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente, solicitando cada vez mais qualificação. Essa qualidade profissional é interpretada como a obtenção de cursos, títulos e maior graduação, ou seja, quanto maior o número de cursos e graduação nos currículos dos candidatos, mais qualificados eles são considerados.

Diante da recente história de um sistema de Pós-graduação no Brasil, entre os anos de 1965 e 1970, pode-se considerar que ela surge como uma necessidade de criação de quadros especializados e qualificados para o modelo de desenvolvimento econômico-social desse contexto, como afirma Sguissardi (2006, p.57): “os novos tempos exigiriam uma estrutura específica de Pós-graduação que garantisse essa qualificação em nível e escala muito maiores e comportasse formas mais simples e eficientes de avaliação e controle”.

Bianchetti e Machado (2006), explicam ainda que, antes que no nosso país existissem sistematizados os cursos de Pós-graduação, especialmente *stricto sensu*, a titulação de mestres e doutores, via de regra, tinha que envolver profissionais ou mesmo instituições estrangeiras que pudessem formar um novo quadro de profissionais. O que se pode ter claro é que a primeira geração que obteve esses títulos foi formada por professores universitários que buscavam nas universidades estrangeiras.

Considerando a Pós-graduação no Brasil como uma possibilidade de formação recente, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte ela começa na década de 1970. No Centro de Ciências Sociais Aplicadas, os cursos de Pós-graduação mais antigos são os programas em Educação e Administração, sendo criado posteriormente o de Direito, criado em 1996 com a implementação do mestrado interinstitucional em convênio com a UFPB e em 1999, foi aprovado no CONSEPE o curso de Mestrado na UFRN.

Ainda na década de 1990 é criado o Programa de Pós-graduação em Economia, oferecendo cursos de especialização *lato sensu*, todavia o curso de Mestrado só teve início em 2002. Na década seguinte, são criados os programas de Serviço Social, Ciências Contábeis e Turismo. O Programa de Biblioteconomia, mais recente, ainda não consolidou a implementação da oferta de cursos *stricto sensu*.

Atualmente a UFRN, por meio da Pró-Reitoria de Pós-graduação, visa a formação de docentes, pesquisadores e profissionais de alto nível, conforme descrito em sua página oficial

no site institucional. Conta atualmente com quarenta e três cursos de Mestrado, vinte e quatro cursos de Doutorado, cerca de sessenta cursos de Especialização e vinte e um programas de residência médica, o que tem causado um forte impacto na formação de profissionais para atuação em Ciência e Tecnologia no nosso Estado.

Diante desse cenário de uma Pós-graduação recente na UFRN, muitos dos professores entrevistados tiveram que fazer os cursos de Mestrado ou Doutorado em universidades fora do Rio Grande do Norte, principalmente pela maioria dos cursos terem sido criados nos últimos dez anos: “em toda a história do Rio Grande do Norte, sou o décimo mestre em Direito” explica Henrique, que após concluir o curso de Direito, sentia-se realizado com a profissão: “facilmente me apaixonei pela pesquisa na área, então o caminho natural foi seguir para o mestrado e na época não tinha aqui”.

Diante da falta de oportunidades no RN de fazer uma Pós-graduação em Direito *stricto sensu*, Henrique conta: “fui pra Pernambuco fazer mestrado e logo no retorno fiz o projeto de doutorado e o curso, pela vocação pela pesquisa, e não necessariamente pelo ensino”.

Ao explicar sua trajetória, Henrique, mesmo tendo afirmado posteriormente que desde que foi monitor não deixou de ensinar, mas que sua vocação, como ele chama, era pela pesquisa, explica que, para se manter no mestrado em Pernambuco: “tive que ser professor substituto na UFPE, pois pedi rescisão do meu contrato de trabalho pra estudar”. Mesmo retornando para o Rio Grande do Norte, o professor explica que também trabalhou como professor substituto, pois “deixou de ser analista judiciário para terminar o doutorado, mas isso me deixou angustiado”.

Malagris (2009) explica que dentre os fatores externos que mais causam estresse e ansiedades nos estudantes de Pós-graduação, destaca-se o fato de que muitos não têm condições de se manterem como estudantes fora do mundo do trabalho. Isso pode ser percebido na fala de Luiz: “não tinha como deixar de trabalhar para estudar, então a forma que encontrei de ter um horário de trabalho mais flexível foi sendo professor universitário”.

Sophia, por sua vez, explica que a docência surge para o graduado em Turismo como uma saída profissional já que “não existe campo para o bacharel do turismo”. Por isso “os alunos, mau se formam e já falam em fazer Pós-graduação para serem professores”, explica a professora, pois para os alunos “ser professor do curso de Turismo é uma forma de ter sucesso na profissão”. Para Sophia, o grande número de professores substitutos que passaram pelo curso, contribuiu muito com a formação da ideia de que ser professor universitário significa

ter sucesso profissional, considerando a realidade de desemprego ou formas de empregos em que estavam inseridos os bacharéis do turismo em Natal egressos do curso.

Essa também foi a forma encontrada pela professora de sentir-se realizada profissionalmente: “assim que conclui o mestrado, comecei a fazer concurso pra professora”, pois, assim como já havia ministrado aulas particulares, ao fazer o curso de guia turístico, Sophia é contratada pelo SENAC como professora desse curso técnico: “como estava com a formação no curso de turismo, e detinha o curso de guia turístico, pela minha experiência consegui dar aulas no SENAC”.

A docência passa então, para essa professora, a se consolidar como profissão segura no sentido empregatício, pois durante seu percurso de formação e profissional, essa foi a área que mais esteve aberta a ela para trabalho. Considerando isso, ela explica que: “não tinha como não pensar em ser professora, entrei para o mestrado com o objetivo de ensinar na universidade”. Sophia, assim como Luiz, passa pelo curso no nível de Pós-graduação trabalhando, pois nenhum deles recebeu bolsa de estudos.

Assim como esses dois professores, Laura também busca a Pós-graduação, pois explica que, depois da experiência como professora colaboradora, buscou fazer mestrado para se qualificar melhor profissionalmente. Apesar de continuar como servidora pública federal na área do direito, desejava ainda atuar no ensino: “cheguei a ser aprovada no mestrado, a cursar algumas disciplinas, mas não deu pra conciliar o trabalho com os estudos, tive que abandonar o mestrado”. Por isso, apesar de voltar a fazer concurso para efetivo, alguns anos depois, Laura sente-se mau por não ter conseguido terminar o mestrado: “eu gosto de ensinar, queria muito ter concluído, sei que isso é importante na carreira acadêmica, mas é muito cansativo, não consigo”.

Ainda segundo Malagris (2009), ao realizar o estudo sobre o nível de estresse em alunos de Pós-graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a alta competitividade do mundo do trabalho, a necessidade de cumprimento de prazos, a sobrecarga de atividades, as necessidades de se manter empregado, as ansiedades quanto ao futuro profissional e as situações em que são avaliados, são os grandes motivadores de estresse dos alunos que estão inseridos nesse contexto, e muitas vezes são os motivadores dos índices de abandono, ou jubramento dos alunos de Pós-graduação.

Assim como Laura, que buscou se qualificar na Pós-graduação no nível de mestrado para melhor atuar como professora, Alexandre, também mesmo como efetivo na UFRN, não conseguiu concluir o curso em um primeiro momento: “comecei a fazer mestrado fora, minha família ficou aqui, então por motivos particulares, tive que abandonar o curso”. Apesar de hoje ser mestre em Serviço Social, apenas posteriormente e com o mestrado instituído em Natal, ele consegue concluir o curso.

Considerando as dificuldades apresentadas por esses professores nos percursos da Pós-graduação, embora eles reconheçam a importância do curso para sua qualificação na docência universitária, parto da compreensão de que é necessário uma reflexão mais ampla sobre a necessidade de se implementar meios de auxiliar os alunos de Pós-graduação que não podem deixar o trabalho para estudar. Esse é um fato presente nas condições socioeconômicas em que muitos deles se inserem, do contrário, os cursos de Pós-graduação ficarão limitados àqueles que têm condições de manterem-se sem trabalhar ao longo de dois ou três anos de estudos.

Sobre isto Malagrini (2009), em seus estudos analisa que existe a ausência de políticas internas de assistência estudantil que reconfigurem as estruturas de ensino na Pós-graduação. Para ela isto faz com que não haja como pensar em diminuições dos níveis de depressão, problemas de saúde, ansiedade aguda, hipertensão arterial, abuso de substâncias químicas, dentre outros casos presentes nos alunos por ela pesquisados, sejam superados.

Outra professora influenciada pela Pós-graduação foi Raquel. Apesar de que no seu percurso profissional as oportunidades de trabalho estavam abertas, o desejo de ser pesquisadora, mudou sua trajetória profissional, pois depois de trabalhar no SEBRAE como consultora empresarial, e depois no governo de Sergipe, ela explica que “enquanto estava no governo, criamos um Núcleo de Tecnologia, me voltei pra academia e vi a necessidade de me requalificar”.

Nesse sentido de melhorar sua qualificação para voltar a trabalhar com empresas, pois “só executava por anos, quis voltar a estudar, então a alternativa que encontrei foi fazer mestrado na área empresarial”. Logo que conclui o mestrado, volta para o SEBRAE, e como queria fazer o doutorado, Raquel explica que começou a ficar inviável trabalhar no local: “lá você é um técnico que vai para empresas e tem que ter soluções prontas, eu não tinha tempo pra estudar”.

Diante da situação que o SEBRAE colocava para os funcionários de muita exigência no atendimento às empresas, Raquel expressa como se sentiu mal, já que o mestrado tinha desenvolvido nela grande interesse pela pesquisa: “não tinha ambiente mais pra mim, decidi voltar para a academia, então uma amiga falou do concurso da universidade de forma casual”.

O contexto do desejo de voltar a estudar, de cursar o doutorado e não se adaptar ao ambiente do trabalho mudou sua trajetória como consultora de empresas: “eu não vim procurar a docência. Vim ver como era e deu certo, pois era um espaço onde eu poderia continuar a estudar trabalhando”.

Para Henrique e Raquel, então, ser professor universitário se consolida no processo de formação no nível de Pós-graduação, no qual o interesse primeiro foi a pesquisa e não a docência.

Os demais professores, como pode ser observado, percebem a importância da Pós-graduação para a docência universitária, todavia, alguns passaram por dificuldades diante do contexto de terem que estudar e trabalhar ao mesmo tempo, principalmente em um processo onde os Programas de Pós-graduação ainda não estavam consolidados.

Para alguns a docência surge, devido ao sucesso nas profissões que desempenhavam, para outros, devido à necessidade de emprego, entretanto, muitos buscam por motivos inesperados, diante da necessidade de melhorar da saúde, de se desenvolver vencendo a timidez, para se legalizar na instituição. Todas as motivações expostas e trajetórias rumo à docência universitária deixam claro que ser professor não era objeto de desejo dos profissionais, mas que surgiu diante de uma circunstância de vida com necessidades diversificadas.

Como pode ser observado no quadro de entrevistados¹⁵, muitos assumem a docência universitária como única atividade profissional a ser exercida, trabalhando na Universidade Federal do Rio Grande do Norte com Dedicção Exclusiva, enquanto outros permanecem com atividades paralelas à docência, trabalhando em suas áreas de formação inicial. Conhecer as motivações que conduzem bacharéis à docência universitária nos conduz ao próximo capítulo, no qual pretendo discutir sobre os sentidos de docência e suas relações com a formação inicial desses profissionais.

¹⁵ O quadro pode ser visto na página 36.

SÍNTESE INTEGRADORA

A segunda parte desta tese tem como objetivo discorrer sobre as motivações empreendidas pelos bacharéis no processo de definição profissional desde a escolha pelo curso de graduação aos movimentos de construção das trajetórias que os conduziram à docência universitária, partindo de duas questões centrais: 1. O que motiva um bacharel a tornar-se professor universitário? 2. Quais foram os percursos que os conduziram ao exercício da docência?

Na busca por responder a elas, fez-se necessário considerar que as escolhas profissionais são motivadas por fatores diversos, nas quais as redes de interdependências em que estamos envolvidos contribuem significativamente nesse processo. Partindo disso, os cenários e as experiências de vida constituem-se como um dos primeiros passos para que se possa compreender o que conduz uma pessoa ao exercício de uma profissão.

Em toda esta parte é possível perceber que, no que se refere à escolha do curso de graduação, alguns sentidos são comuns aos professores entrevistados. O primeiro deles foi o desejo pelo sucesso e prosperidade financeira que o curso poderia possibilitar, incentivados, sobretudo, pela imaturidade da juventude e pelos discursos reproduzidos socialmente sobre as carreiras promissoras da estabilidade profissional.

Apesar dessa motivação, os professores afirmam que desconheciam de fato os objetivos de formação do curso e suas características, já que tinham em vista apenas as boas referências profissionais de quem já estava formado e trabalhando. Algumas marcas de diferenças surgem nas falas: professores que mudaram de curso durante a graduação pelo convite de realização de um curso superior e, ainda, decisões baseadas por situações familiares ocorridas em um determinado contexto histórico-social que influenciaram as decisões sobre novas escolhas profissionais a serem seguidas.

Diante das experiências profissionais no decorrer do curso, e após a conclusão destes, os entrevistados passaram por diferentes experiências profissionais extracurriculares, assim como buscaram a Pós-graduação como meio de se qualificar e de mudar suas trajetórias profissionais. Nos percursos vividos podem ser percebidas tanto a presença do interesse quanto da frustração pela profissão escolhida, e isso passa a demarcar outras trajetórias a

serem seguidas. As trajetórias bem sucedidas são respaldadas pelo discurso da vocação ou destinação que os conduziram ao curso. No que se refere à frustração, estratégias de superação são explicitadas pelos professores, e nesse processo, a docência surge como mais uma profissão.

De acordo com os professores a docência surge quase como um acaso, o que concebemos como algo que não estava previsto nos planos profissionais iniciais. O acaso, a vocação e o destino novamente aparecem posteriormente como um meio de tentar explicar os percursos que fizeram. O insucesso profissional conduz à docência universitária, sendo ela percebida como uma opção bem sucedida da profissão. Se para alguns a docência é uma superação da falta de dificuldades em exercer a profissão de formação, para outros, significa o respaldo de que são profissionais bem sucedidos. Alguns professores iniciaram na profissão docente por convites institucionais que os consideravam referências de competências profissionais em uma determinada área. Pode ser percebido ainda, que alguns professores, incentivados pelo desejo de serem pesquisadores e de continuarem ampliando seus estudos, tornam-se professores por reconhecer a docência como uma das poucas atividades que permite ao profissional, recursos para pesquisas, ainda que a docência não seja a atividade que mais gostem de exercer.

Diante desse cenário em que se passam as trajetórias profissionais dos bacharéis, busco, na terceira parte desta tese, conhecer os sentidos de docência universitária para eles, assim como discutir sobre as relações que eles estabelecem entre o bacharelado e a docência no Ensino Superior.

PARTE III

A LEGITIMAÇÃO DA DOCÊNCIA

É fato que cada ser humano adquire conhecimento de outro ser humano por meio do aprendizado. Cada pessoa durante anos e mesmo toda a vida depende de outras para adquirir conhecimentos e certamente não só para isso. Não temos como falar no indivíduo independente, em apenas um “eu”, cada indivíduo é composto de um “você”, de um “nós” (ELIAS, 1998, p.27.)

Essa epígrafe auxilia a compreensão de como aprendemos nas relações com os outros por meio da experiência, considerada como mediadora da formação. Ao discutir sobre a experiência como legitimadora da docência, procuro explicitar nesta parte os sentidos atribuídos pelos bacharéis à docência universitária, as relações por eles estabelecidas entre as suas formações profissionais e a ação como professores universitários, reconhecendo que o sentido atribuído à docência influencia nas formas de ser e agir como professor.

Os sentidos de docência universitária são construídos pelos bacharéis nas redes de interdependências ao longo de suas trajetórias de vida, na medida em que nossa existência está atrelada pelas relações que nos une enquanto seres sociais. Dessa forma, nossos sentidos estão implicados em um eu plural, relacional e, por isso, relativo (AUGÉ, 1997).

Busco analisar esses sentidos considerando as explicações plurais que eles atribuem à sua realidade e, nelas, as experiências vividas tornam-se fundamentais na medida em que muitas vezes permite ao professor reconhecer, ainda que de forma retrospectiva, sua relação com a docência, com a coletividade que o envolve e ainda com a história.

Augé (1999), explica que as experiências vividas no passado criam identidade, com aqueles que a compartilham. Assim, criam a diferença, com as gerações mais recentes, em que as experiências já são históricas. Partindo dessa compreensão, o sentido de ser docente para os bacharéis, perpassa pela relação entre o vivido no passado (as imagens de docência do passado, quando ainda não eram professores) e as experiências mais atuais (como professor), e nessa relação pode ser percebido o entrecruzamento de um conjunto de relações presentes no sentido de ser professor.

Por isso, reafirmo a importância das experiências formativas por ser um processo que permite continuidades, descontinuidades, rupturas e reelaborações do conhecimento. Por isso, são englobantes e estão vinculadas a todas as dimensões da pessoa.

Ao iniciar essa parte, ressalto que a docência para os bacharéis entrevistados é uma atividade que tem como princípio o fazer. É nesse fazer que se aprende a ser; é no agir cotidiano que um bacharel se torna um professor, por isso a experiência é legitimadora da docência: “é no cotidiano com os alunos que me faço professora, procuro todos os dias aprender a como me fazer entender para que eles aprendam”, como explica Lia.

Essa fala é um exemplo, dentre outras que me conduziu à discussão dessa parte, a partir do qual busco enfatizar a experiência profissional na área de formação do bacharel, assim como sua experiência docente como um meio de formação de professores. Confesso que essa é uma discussão complexa, todavia, não tenho como perspectiva defender os modelos do professor artesão, como aquele que constrói suas regras próprias de trabalho, seus métodos de ação e estratégias que são compartilhadas entre seus pares, conforme apresenta Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003). Também não pretendo me amparar no modelo do professor técnico apresentado por esses autores, como aquele que apenas ensina a fazer sem considerar a reflexividade e a criticidade tão importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Considero a experiência como legitimadora da docência, na medida em que a ação docente permite cotidianamente situações problema nas quais os professores buscam soluções que permitam superar as dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos. Essas dificuldades se revelam de formas diferenciadas tanto nas formas como em suas complexidades, fazendo com que ensinar seja, como afirma Perrenoud (2003), agir na urgência, decidir na incerteza, e isto é muito marcante nas falas dos professores. Como afirma Henrique: “nenhuma aula é igual à outra. Existem similaridades, mas os alunos são surpreendentes e não nos deixam cair no ativismo”.

Todavia, reconheço que os cursos de bacharelado não têm como finalidade a formação de professores, mas acredito que a prática cotidiana de uma atividade profissional pode nos favorecer quanto ao desenvolvimento de saberes. Estes saberes permitem a

realização de uma autoavaliação constante do que temos internalizado e dos saberes que são necessários para a superação das dificuldades oriundas no dia-a-dia.

Os bacharéis participantes desta pesquisa passaram por todo um processo de formação ao longo de suas vidas, assim como possuem uma extensa experiência profissional que possibilitaram, de um lado, o conhecimento do que é ser profissional em uma área específica. Por outro lado, construíram nesse processo experiencial saberes sobre ser professor da área em que atuam e embora eles não sejam suficientes, são imprescindíveis à sua atuação.

O vivido no passado e as experiências do presente constituem-se, dessa forma, como fonte de aprendizagem, um meio de associação de saberes, de valores e crenças sobre o que é ser professor.

Como exemplo, Isadora, filha de professora, afirma que durante toda sua infância e juventude participou da vida profissional da mãe, ajudando-a e vendo o trabalho que ela desenvolvia: “Como eu tinha acabado de vivenciar minha alfabetização, ajudava, e os alunos gostavam mais da minha forma de ensinar do que a de minha mãe.”. Esse é um exemplo que me conduz à compreensão de que a formação docente não começa apenas nos cursos de licenciatura, mas os precede, pois nossas experiências de vida são essenciais nas formas como construímos nossas identidades profissionais.

No decorrer desta parte, poderá ser percebido como a relação entre os bacharéis e os alunos, e com professores enquanto seus pares, em diferentes instâncias sociais na instituição universitária, possibilitará que se compreendam os sentidos de ser professor, as relações entre a formação (específica) e a docência universitária, assim como suas percepções sobre o que envolve a ação docente.

Essa ação docente pode ser considerada diferente da prática, se considerar que a ação “refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos e leitura do mundo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.178). Essa ação se realiza em relação às práticas institucionais, por isso estão imbricadas. A prática, por sua vez, pode ser entendida como formas de educar institucionalizadas, que podem ocorrer em diferentes contextos considerando os aspectos culturais e tradicionais das instituições.

Assim, na busca de compreender os sentidos que os bacharéis atribuem à docência universitária e as relações entre a formação profissional e a ação como docente, apresentamos como questões que norteiam as discussões dos capítulos: 1. Quais os sentidos da docência para bacharéis que atuam como docentes na universidade? 2. Que saberes eles mobilizam para o exercício da docência universitária? 3. Existe relação entre a atividade de formação do bacharel e sua atuação como docente?

Essas questões que apresento são coerentes com minha questão central e conduzirão as discussões a seguir, pois respondo ao longo de dois capítulos sobre os sentidos, os saberes e as relações estabelecidas entre o bacharelado e a docência universitária. Uma vez que não tenho como escrever essa parte sem estabelecer relações com a parte anterior, enfatizo que conhecer os caminhos dos bacharéis rumo à docência universitária me auxiliou a compreender os sentidos que se atribuem à docência e a forma como os bacharéis se identificam profissionalmente.

CAPÍTULO 5

OS SENTIDOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Discuto neste capítulo sobre os sentidos de docência universitária apresentados pelos professores bacharéis, procurando observar como esses sentidos influenciam nas formas de ser e agir dos bacharéis como professores, pois acredito que seus modos de pensar são permeados por seus próprios afetos, por imagens sociais, por desejos e medos (ELIAS, 1998). Nos momentos das entrevistas foi comum os docentes fazerem uma pausa para pensar sobre como se veem quando eu perguntava sobre como eles se identificavam profissionalmente. Essa aparente hesitação é comum quando a ambivalência é um fator presente na dimensão profissional do sujeito, pois ao mesmo tempo em que assume uma identidade profissional na área em que é bacharel, também se identifica como professor pelo próprio papel que assume na universidade, então, ficava em Luis a dúvida: “você quer saber a partir da minha formação na graduação ou na atividade profissional que exerço?”

Nesta fala de Luiz percebe-se que, para ele, a identidade profissional decorre, em princípio, de duas possibilidades: primeiro, da formação institucionalizada e segundo, do exercício profissional. Estou considerando a formação institucionalizada, conforme Garcia (1999), como referente à estrutura organizacional que desenvolve atividades sistematizadas em um contexto específico, com uma determinada organização tanto material quanto pessoal, com certas regras de funcionamento, possuindo objetivos específicos para o que se pretende formar.

Tal questionamento de Luiz me fez perceber que ele demonstra a necessidade de considerar argumentos de inclusão, exclusão ou acumulação para definir como se identifica profissionalmente. Ao questionar sobre se deve considerar a formação na graduação, fica claro que o curso possibilitou uma identidade profissional e, na posição de formado em economia, poderia afirmar que é economista, excluindo o ser professor. Entretanto, como ele pertence ao quadro de professores da UFRN, e esta é atualmente a profissão que exerce, esse pertencimento também possibilita que ele se identifique como professor e não como economista. Essas dúvidas decorrem, portanto, do fato de que ele é economista e professor, na medida em que coexistem essas duas profissões de forma ambivalente.

A identidade que decorre da formação implica no próprio conceito de formação para algo, aquela em que se faz presente uma função social, como “preparação ou capacitação para desenvolver atividades laborais, e está em estreita ligação com a dinâmica no emprego” (GARCIA, 1999, p.20).

O exercício profissional decorre da atividade que se exerce, do lugar das profissões, assim como do trabalho exercido no conjunto social específico da função do trabalho. São identidades especializadas que se relacionam a saberes profissionais exercidos nos papéis que o indivíduo assume socialmente e as suas implicações, relações e influências (AUGÉ, 1997). Os saberes profissionais são “maquinarias conceituais, compreendendo um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado, um verdadeiro universo simbólico” (LOPES, 2001, p.188).

Isso também pode ser percebido quando Isadora explica sobre sua identificação profissional, deixando explícito que o professor é quem tem formação em licenciatura: “você, por exemplo, é professora porque sua formação é pedagogia, no meu caso, não é uma profissão, é uma atividade”. Isso me conduz, no início dessa discussão, ao que estou entendendo como profissão:

Conjunto de interesses reportando-se a uma atividade institucionalizada, de que o indivíduo tira os seus meios de subsistência, atividade que exige a posse de um corpo de saberes e de saberes-fazer e a adesão a condutas e a comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidas coletivamente e reconhecida socialmente. (LOPES, 2001, p.226)

Aproximado ao conceito de profissão, a atividade, função ou ocupação, relaciona-se ao emprego, à atividade especializada desenvolvida institucionalmente e que não necessariamente necessita de formação acadêmica. A ideia de função relaciona-se com a de ocupação, cargo, emprego, em quadros funcionais, que definem-se como um exercício específico tendo como base o saber-fazer, no qual o conhecimento prático ou técnico são organizados no interior da instituição.

Partindo dessas considerações, a construção da identidade profissional para Pimenta (2007), decorre das significações sociais da profissão, da revisão das tradições, assim como das reafirmações de práticas que permanecem significativas culturalmente. Essa identidade

também se constrói por meio dos sentidos atribuídos à docência na vida de cada sujeito, enquanto ator social, os quais imprimem no seu cotidiano, seus valores, os modos de situar-se no mundo, suas trajetórias de vida, saberes e anseios.

A identidade profissional pode ser entendida, como identidade social particular, na qual as ambivalências e alteridades (AUGÉ, 1999) se fazem presentes, na medida em que se desenvolvem em relação a outras identidades sociais da pessoa, assim como a partir de suas redes de relações com outros professores, nas instituições educativas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. Assim, a posição que assumem nas redes de interdependências (ELIAS, 1998), tem a pertença e a alteridade como instrumentos de construção identitária.

No caso da filiação na profissão docente, considero que ela constitui-se como um dos elementos da legitimação, na medida em que “descreve o processo pelo qual o sujeito se converte a uma nova conduta para ele, mas já estabelecida para os outros” (COULON, 1995, p.166). Por isso, a identidade está relacionada à alteridade, pois o eu e o outro estão intrinsecamente juntos. A reflexão sobre o sentido de docência para os bacharéis perpassa pela necessidade de pensar esse indivíduo (eu) na sua relação coletiva (outro) (AUGÉ, 1999).

Ao discutir sobre os sentidos de docência, não podia deixar de considerar que a forma como nos identificamos em nossas vidas está repleta de ambivalências, pois assumimos muitos papéis sociais ao mesmo tempo, como pode explicar AUGÉ (1997, p.25): “a linguagem da identidade é uma linguagem ambivalente, no sentido de ser ambivalente uma realidade que acumula duas qualidades: pode-se ter uma personalidade na vida privada e ser uma pessoa pública”. Esse exemplo é dado na fala de Luiz citada anteriormente, o que demarca a dificuldade de responder quem é como profissional, já que é economista e professor.

Isso me faz perceber, a partir de Augé (1997; 1999), que as ambivalências que se fazem presentes nos papéis que assumimos, fazem com que nossos sentidos sejam produzidos numa linguagem sociopolítica, na qual a nossa identidade estabelece relações entre o eu e as diversas coletividades das quais faço parte ou não, por isso, a identidade está relacionada à alteridade, às relações e papéis que assumo socialmente com os outros, nas relações que estabeleço com as pessoas, e de forma mais abrangente nas relações com o mundo.

Isso se faz presente nas falas dos bacharéis, nas quais o prazer e o desprazer são sentidos expressos que decorrem de diferentes aspectos: do espaço e tempo em que o discurso

é produzido, estando ainda em relação ao outro com quem é desenvolvida a ação como professor.

“SOU UM BACHAREL QUE ENSINA”

“Sou um bacharel que ensina” é a frase utilizada por Alberto que demonstra como o fato de desenvolver uma atividade profissional não é suficiente para que haja a identificação com a profissão. Esse professor, por exemplo, embora possua dedicação exclusiva na UFRN, não se identifica como docente, mas como um executivo: “eu sou um executivo que dá aula sobre temas que conhece”.

O primeiro destaque que faço sobre essa frase refere-se à identidade profissional pelo viés da formação institucional, ou seja, a formação no curso de Administração. O professor Alberto deixa claramente ser percebido que ser professor para ele se limita ao ato de dar aulas, em outras palavras, isso para ele pode não caracterizar o trabalho de professor, mas uma atividade que com qualquer formação se pode realizar.

Outra fala de Alberto que complementa esse pensamento é quando ele explica: “eu não me vejo como professor por que não tenho uma formação de professor”. A formação como definidora da profissão é um elemento presente tanto na fala de Alberto, como na fala de Isadora, ao afirmar: “me identifico como bibliotecária, porque eu acho que professor não é profissão no nível universitário, porque no meu caso eu sou professora de biblioteconomia. Antes de ser professora eu sou bibliotecária”.

A ideia da docência como semiprofissão, decorre originalmente da forma subsidiária e não especializada, sendo realizada como ocupação secundária de religiosos, assim como de leigos de diferentes origens. A partir da criação de normatizações, autorizações do Estado e, mais precisamente de habilitações, no Século XVIII, é que, de acordo com Nóvoa (1995), se constitui um verdadeiro suporte legal para o exercício da docência¹⁶.

¹⁶ Para melhor aprofundamento da história da profissionalização da docência, ver Nóvoa (1995) em Profissão Professor.

Na atualidade, a defesa da docência como profissão ainda faz parte dos debates acadêmicos, na medida em que se discute se existe a possibilidade de formalização dos saberes que possam definir o perfil do profissional da educação, do status que perpassa sobre temas como autonomia e valorização salarial do professor. Outro fator defendido por alguns estudiosos, é a criação de um código de ética, um código deontológico que possa dar sentido orgânico à profissão docente, sendo elaborado pelos próprios professores (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003). A formalização de saberes constituintes da profissão, o código de ética, as entidades regulamentadoras das profissões são, dentre outros elementos, os diferenciais que fazem com que muitas vezes a docência não seja considerada como profissão.

Assim, destaco essas diferenciações que os professores fazem entre a formação profissional como definidora da profissão e a docência como atividade como sendo o cerne do sentido de docência: o ensinar. Como comenta Cesar: “me sinto professor porque o ensino é minha principal atividade hoje”. Nesta fala percebe-se claramente que a docência é considerada como sinônimo de ensino, e ser professor é realizar o ato de dar aulas.

Isso também pode ser percebido na fala de Alexandre, pois a docência também tem o sentido de ensinar: “ser professor é ensinar, é transmitir conhecimentos”. Nessa perspectiva apresentada, além de relacionar o ser professor ao ensino, também pode ser percebido que a docência se relaciona à ação de transmitir conhecimentos. Isso não está presente apenas na fala de Alexandre, outros participantes da pesquisa atribuem à docência o sentido de ensino e a esse ensino relaciona-se a transmissão de conhecimentos.

No caso desses professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de transmissão do conhecimento ao aluno. Todavia, questiono: porque o ensino é tão fortemente relacionado ao ato de transmitir conhecimentos?

A vinculação do termo docência com o ensino advém de seu significado mais remoto, que no latim, *docere*, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender (VEIGA, 2008). Essa noção de docência vinculada à transmissão do conhecimento faz parte da base do fazer docente presente na Tendência Pedagógica Tradicional ou Concepção Humanista Tradicional, como denominam Saviani (1985; 2008) e Libâneo (1991), ou mesmo como característica do modelo jesuítico da universidade, denominado por Pimenta e

Anastasiou (2002), assim como Cunha (2007), ao analisarem os modelos de universidade, relacionados à docência:

[...] ação docente é a de transmitir esse conteúdo indiscutível a ser memorizado, num modelo de exposição (aula expositiva-quase palestra) que era acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e tinha o recurso da avaliação como controle rígido e preestabelecido (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.147).

A docência, nesta perspectiva, possui uma relação verticalizada com o aluno, assumindo uma posição autoritária de domínio absoluto do conhecimento a ser doado ou transmitido de forma passiva e acrítica, ação denominada e criticada por Freire (1983) como “educação bancária”.

Diferenciando a concepção tradicional da pedagogia nova, sobre o ensino, Charlot (2005, p.91) explica que “o ensino é a transmissão de um saber, mas se essa transmissão pode tomar uma via direta, a via magistral, ela pode também se operar pela via indireta, aquela da construção do saber pelo aluno”. Feldman (2001), por sua vez, ao explicar sobre a vinculação do conceito de docência limitado ao ato de ensinar, decorre da tradição educacional, na qual se destacam duas maneiras de conceber o ensino: por um lado, como o ato de “inserir coisas” na cabeça dos alunos, por outro lado, preocupa-se em “tirar” ou permitir que algo seja expresso pelos sujeitos.

Concordo com Tardif e Lessard (2005), que ampliam o conceito de ensino para além da dimensão da transmissão, pois consideram que ensinar é comunicar-se constantemente, dialogar com os outros (colegas, alunos, gestores), dividir, seja na sala de aula, seja na instituição como um todo, num mesmo universo de significados.

Todavia, para Laura, por exemplo, o espaço da sala de aula aparece como suficiente para que se cumpra sua função como professora universitária: “na universidade, só dou aulas da minha disciplina, porque lá só tenho vinte horas. O trabalho aqui no tribunal é exaustivo e por isso não participo muito de outras atividades”.

Ao contrário dessa forma de conceber a docência, posso considerá-la como uma atividade que não se limita ao espaço de sala de aula, pois, diante dos contextos de inovações e mudanças, o trabalho dos professores já não se circunscreve à sala de aula e aos alunos

concretos aos quais se ensina, mas abrange toda a preocupação com a universidade, como espaço educacional (CONTRERAS, 2003).

Ensinar e ser professor não devem ser considerados como sinônimos, pois como afirma Garcia (1999, p.23)

Ensinar, que é algo que qualquer um faz, não é o mesmo que ser professor [...] ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas), com outras pessoas (alunos) para conseguir que essas pessoas aprendem algo (se eduquem).

No que corresponde à docência universitária, entendo que ela pode ser compreendida como “profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.109).

O sentido de docência universitária, limitado ao de ensino, também pode ser percebido na fala de Eduardo quando ele afirma que “ensinar é algo que gosto muito, sou um juiz professor, as duas coisas me completam”. Ao exercer as duas profissões, o professor explica que “venho dar aula, e já saio correndo, porque sou Juiz em outra cidade”. A falta de tempo para passar mais tempo na universidade, para ele, é um dos problemas que dificulta o fato de ser professor: “quando termina a aula, tiro dúvidas de alunos aqui mesmo na sala, até as orientações de artigos, faço depois da aula”.

As dificuldades de ensinar em Natal e ser Juiz em outra cidade faz com que dificilmente o professor participe de outras atividades no departamento: “quando solicitam minha presença em algo que posso contribuir, vou, mas só tenho vinte horas e acho que trabalho mais do que isso”. Percebo então que ser juiz e juiz professor, para Eduardo, significa que sua profissão primeira é a magistratura, porém, seu diferencial está na atividade que também exerce, ensinar: por isso é um juiz que ensina.

Nessa fala de Eduardo a ambivalência se faz presente no sentido de docência, na medida em que ele demonstra dificuldade de se desvincular da magistratura, mesmo quando questionado sobre o que é ser professor. Isto mostra que ser professor para ele está relacionado ao fato de estar em sala de aula. A docência limitada ao ensinar e não se dedicar a outras atividades na UFRN traduz a necessidade do professor buscar no exterior os estímulos,

sejam de ordem econômica, cultural, profissional, dentre outros, o que não tem conseguido encontrar na atividade docente.

Um dos grandes problemas dos professores que trabalham apenas vinte horas na UFRN reside no fato de que eles exercem outras atividades externas à instituição. É o caso dos professores do curso de Direito, que se dedicam em especial à sala de aula e se ausentam das demais atividades desenvolvidas no departamento.

Sobre isso, Henrique, que tem também a mesma carga horária, faz uma crítica: “tem professor que não se lembra de passar no departamento” e, com o argumento de que também tem outro trabalho fora da instituição, ele faz distinção entre dois tipos de professores existentes no departamento de Direito: “aqui brincamos dizendo que temos duas categorias de professores: o escadante e o dedicado. O escadante é o que não vemos no departamento, só vai para sala de aula e pronto! O dedicado, ainda que tenha outras atividades, participa, procura, tenta fazer tudo que está ao alcance para contribuir.”

Esse sentido atribuído pelo professor advém da própria estrutura física do Centro CCSA do campus Natal, pois a localização das salas de aula (localizadas no setor de aulas I) se encontra em um terreno de nível mais elevado do que o terreno onde foi construído o CCSA (onde funcionam os departamentos). Devido a essa separação de prédios, muitos professores, saindo dos estacionamentos, sobem as escadas (via de acesso às salas de aula) e retornam ao estacionamento, sem mesmo passar pelos corredores dos departamentos aos quais estão vinculados.

Considero importante ressaltar que as expressões “dedicado” e “escadante” representam as formas de agir de alguns professores para o professor Henrique, embora nem sempre o “dedicado” seja aquele que tem dedicação exclusiva e diz se identificar com a profissão. Também não posso dizer que os “escadantes” são os professores com vinte horas de regime de trabalho, pois muitos deles demonstram ser atuantes em seus departamentos, mesmo que não assumam a docência como única atividade profissional.

Esse é o caso do próprio Henrique, que apesar de não possuir dedicação exclusiva e trabalhar com regime de quarenta horas em outra instância federal, diz que “um verdadeiro docente universitário tem que ter dedicação exclusiva, eu vim aceitar isso depois de um tempo”. Diante das experiências, já enunciadas na parte anterior, como monitor e professor

substituto ainda quando cursava graduação e Pós-graduação, Henrique percebeu que, após assumir atividades profissionais diferentes, não tem se dedicado como gostaria e como já trabalhou: “quando só trabalhava como professor era diferente, eu tive um problema grande de stress, por que eu não consigo aceitar ser professor só para dar aula, foi aí que vi essa necessidade”.

Sobre esses dois tipos de colegas de departamento, Henrique explica que: “tenho colegas que, se quisermos falar alguma coisa, temos que estar atentos aos horários em que estão em sala de aula, é a única hora em que podemos vê-los”. Embora seja Laura e Eduardo os professores do curso de Direito que não conseguem participar de forma mais ampliada das atividades desenvolvidas no departamento em que estão vinculados, percebo que muitos professores realmente elegem a sala de aula como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da docência.

Cesar, embora tenha dedicação exclusiva, é um exemplo disso quando explica que “geralmente depois da aula sempre fico orientando os alunos na sala de aula mesmo, no departamento sempre aparece algo pra atrapalhar o rendimento do trabalho”. Nesta fala, percebo que o lugar no qual o docente se sente pertencente à universidade é sala de aula, o departamento torna-se nessa perspectiva um espaço de passagem e por isso possui um sentido ambíguo: por um lado, o docente é parte dele no sentido funcional (onde é lotado institucional), por outro lado, considera como um espaço de passagem, e não de prática, de convivência, de relação entre seus pares, o que podemos considerar, em certa medida, para os considerados professores escadantes, como um “não-lugar” (AUGÉ, 1994).

Por isso, o sentido de “professor dedicado”, atribuído por Henrique, está relacionado ao docente que desenvolve atividades para além do ensino em sala de aula, trabalhando nas atividades coletivas dos departamentos, seja nos colegiados, nas formulações e avaliações dos projetos políticos- pedagógicos, do currículo, nas avaliações do curso, nos planejamentos, dentre outros. São os docentes que têm prazer pelo que fazem, são os bacharéis que se fazem professores no seu cotidiano pelo prazer que têm pela docência.

Como pode ser observado, a docência no CCSA muitas vezes é percebida apenas nos limites dos “blocos do Setor I”, como aglomerações de salas de aulas, no qual a docência torna-se temporalizada nos cinquenta minutos de aula, afetando as possibilidades de ampliação do trabalho do professor do individual para o trabalho coletivo. Concordo com

Nóvoa (2009, p.24) quando ele afirma que “para além das salas de aula, os professores tem de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte com os atores educativos”.

Isso indica a necessidade de se trabalhar nas formações continuadas, junto aos bacharéis, o sentido de docência e sua função social, pois enredados de cursos sobre estratégias de ensino, acreditam que ser professor se limita ao ato de dar aulas, e conseqüentemente, creem que cumprem perfeitamente sua função como docente a cada cinquenta minutos de aulas que tem junto aos alunos.

Dessa forma, o sentido de docência atrelada ao ensino, atribuído por Eduardo, demonstra a posição que ele assume enquanto profissional, o que me conduz à fala de Luiz, quando mais uma vez em meio à dificuldade em responder como se identifica profissionalmente, explica que é “economista por formação e professor por função”.

Esses modos de utilizar a formação como aspecto de exclusão, de inclusão ou acumulação de identificação, fazem com que seja necessário diferenciar o que se entende por formação profissional (para a docência) e de função (ocupação), situação que também pode ser percebida pelos professores que se sentem docentes “mesmo sem licenciatura”. Então, retomo um questionamento que faço na introdução: a formação de professores define a profissão?

Entendo como a formação de professores como:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

Considerando essa perspectiva, os participantes da pesquisa não possuem essa formação de professores sistematizada, na qual o estudo das ciências da educação, da didática e da organização do ensino são estruturadas. As suas aprendizagens, relacionadas à docência, são

adquiridas de forma assistemática, construídas no cotidiano e baseadas em imagens e experiências que possibilitaram a formação de idealizações do que seja ser professor.

A diferenciação entre a formação profissional (para a docência) e função (ocupação), decorre do fato de que a formação promove a qualificação da pessoa para o exercício da profissão, enquanto a função decorre das atribuições profissionais que se tem no ambiente de trabalho. Assim, ser economista por formação define a identidade profissional para Alberto, enquanto a docência é uma função (ocupação) que ele exerce na universidade, seu local de trabalho.

Dentre essas idealizações, Isadora também utiliza a diferenciação entre a formação e função como elementos de qualificação identitária. Essa qualificação utilizada pelos professores utiliza as categorias de inclusão, acumulação e exclusão para tentarem se definir profissionalmente. Alberto utiliza a exclusão (por não ter formação de professor) para definir como se identifica; Lia, por sua vez, busca acumular, ou incluir. Todavia, concordo com Augé (1999, p.95) quando ele afirma que “a linguagem da identidade é uma linguagem da ambivalência”, então lembro, por exemplo, de Lia quando diz: “Sou assistente social e professora, como separar as duas profissões no modo como vivo?”.

A dimensão acumulativa no momento de afirmar como se vê profissionalmente, também faz parte da explicação de Sophia: “sou as duas coisas. Agora, quando faço consultoria estou ali como turismóloga, mas em sala de aula sou professora”. Neste caso, a posição exercida no momento é que define como ela se identifica como profissional. O local no qual exercerá uma atividade, por exclusão, auxilia a se definir profissionalmente naquele determinado momento. Nesse processo percebe-se o par ambivalência/ambiguidade entre ser, não ser, ou ser os dois.

Esse acúmulo de atividades, mencionado por Sophia, por exemplo, possibilita uma pluralidade de pontos de vista sobre a professora, por isso não posso afirmar que ela não se identifica com a docência, ou que não se identifica como turismóloga, pois nela coexistem as duas qualidades no que se refere à dimensão profissional, significando ainda que nessa ambivalência existem outras vozes, outros papéis, que ecoam para além da professora e turismóloga: em casa pode ser a mãe ou filha, no IFRN, em determinados momentos, coordenadora de curso, em outros, professora, na UFRN, (como também é aluna de Pós-

graduação). O conjunto desses papéis sociais em relação ecoam nos sentidos que ela atribui à sua realidade.

Henrique conta na entrevista um episódio que ocorreu com ele, relacionado à sua identificação profissional. Em um determinado órgão público, em busca de resolver um problema pessoal, perguntaram-lhe a profissão exercida, ao passo que ele respondeu ser professor. Segundo o professor, o atendimento foi de uma forma, mas quando solicitaram seus documentos e viram o cargo de Procurador Federal, a situação mudou e o atendimento foi agilizado: nesse momento ele percebeu que “dependendo de onde vou, digo o que sou — se professor ou procurador — isso faz diferença na forma como tratam você”.

Tal fala me auxilia a compreender que a forma de identificação do professor passa pelo estabelecimento da relação com o outro, com a alteridade, na medida em que o que ele considera é o olhar do outro sobre ele. A definição de como ele deve se apresentar, parte do valor que atribuem à profissão dentro do contexto em que ele está inserido. Para Henrique, o importante é ser bem acolhido, por isso, dependendo da situação em que se encontre, ele pode escolher a forma como se apresenta, como se identifica.

Com base nessa situação, lembro que Dubar (1997), explica que a identidade social (profissional) é uma articulação entre duas transições: uma interna ao indivíduo e outra externa, entre o sujeito e as instituições em que ele interage, nas relações entre o sujeito e as instituições sociais. Nela, as formas de ser se diferenciam nos atos de atribuição, do homem que se é (para o outro), e nos atos de pertença, seja de referência ou identificação, nos quais expressam o homem que se quer ser, sem que necessariamente essas formas se relacionem. A legitimidade do modo que essas categorias de identificação se apresentam, por ser subjetiva, decorre das trajetórias sociais dos indivíduos, das relações que estabelecem entre o si mesmos e os outros (polo da alteridade), do privado e do coletivo (polo da identidade), pois as vivências contadas sobre eles mesmos são legítimas para eles e para a coletividade a que pertencem.

“ME SINTO PROFESSORA MESMO SEM LICENCIATURA”

Embora muitos bacharéis tenham dúvidas sobre a necessidade de formação para se definirem como professores, alguns deles não se limitam a ela ao demonstrarem como se identificam: “Me sinto professora, mesmo sem licenciatura”. Esta é uma frase de Flávia que me remete a Isaia (2003), quando explica que os sentimentos sobre a docência constituem-se como elementos que dinamizam a ação educativa dos professores, por expressarem vivências afetivas de caráter apreciativo, que condicionam a valorização deles, diante do que consideram como importante nas dimensões pessoais, profissionais e em outras instâncias coletivas.

Diante disso, reconheço que o desenvolvimento profissional como docente necessita de desejos que orientem sua ação, conduzindo os professores a perceberem seus percursos de formação como significativos para sua realização pessoal e profissional.

Ao discorrerem sobre a docência universitária como uma atividade prazerosa os professores apresentam sentidos como os de “espaço de tranquilidade”, “momento de discussões de ideias” e de vocação, como pode ser observado na fala de Laura: “eu sinto um prazer enorme em ser professora, pra mim é um momento rico de discutir novas ideias”. O sentido do prazer de ser professor aparece como uma realização pelo trabalho como professor. Contudo, reconheço a necessidade de ser considerado que o prazer coexiste com o desprazer.

A docência como prazer e sofrimento faz parte dos estudos da psicodinâmica do trabalho como um construto dialético. Alguns autores, já na década de 1980 (MENDES, 1995; 1996), afirmam o prazer como fenômeno vivenciado no trabalho que favorece a valorização e reconhecimento profissional, especialmente quando representa uma tarefa significativa para a sociedade. O prazer pela docência, para Luiz, corresponde a “uma profissão especial, proporciona o desenvolvimento social, por isso me sinto agraciado de desenvolvê-la”.

Para Déjours (1994) os estímulos advindos do meio no qual o sujeito está envolvido não afetam uniformemente todas as pessoas que nele se inserem. Muitas vezes, a forma de responder aos eventos e pressões institucionais favorece essas diferentes formas de perceber o trabalho, ainda que seja desenvolvida a mesma função por diferentes pessoas: “O trabalho

docente [...] pode levar ao prazer ou não, dependendo do motivo que o fundamenta” (LIMA, 2005, p.131).

Assim, da mesma forma que sente “um amor em ser professora universitária, também me sinto cansada, isso às vezes me faz desejar me aposentar”, afirma Lia ao expressar como se sente como professora do curso de Serviço Social.

No decorrer das análises, percebi que, assim como o sentido do prazer relacionado à importância social que a profissão pode representar, existe a paixão movida por um discurso mítico, divino ou religioso sobre a docência universitária. Percebo em Lia a forte presença do discurso da vocação: “Eu sou apaixonada pela minha profissão. Minha mãe era professora, está no céu, porque acho que todos os professores vão para o céu”, conforme explica Isadora, que para a mãe “ser professora é um sacerdócio muito duro”.

O sentido religioso, expresso na própria condição de pensar a profissão como sacerdócio, faz com que a docência possua um caráter diferenciado das demais profissionais, uma profissão que traz honra pelo sacrifício de alguém que se torna professor, como explica Flávia, diante da ambiguidade do prazer e desprazer proporcionado pela docência: “penso que ser professor de uma forma geral é um sacerdócio, primeiro você tem que se doar mais do que receber, você tem que trabalhar contra a maré”.

O sentido sacerdotal da profissão docente, remete aos estudos da própria história da profissão de professor, no qual Nóvoa (1995;2000), Haguette (2001), Hypolito (1991); Nacarato, Varani, Carvalho (1998), Almeida (1998), Perrenoud (2002), dentre outros, destacam o momento em que a docência era percebida nesse contexto religioso.

Partindo de Nóvoa (1995) a história o desenvolvimento da profissão docente, na segunda metade do Século XVII e XVIII, pode ser considerado um momento chave, por ser este o período em que estava em discussão o “ideal”, ou o perfil, de professor. Esse período se constitui como uma transição entre a religião e a laicidade, entre a dependência da Igreja ou do Estado, dentre outras existentes na época.

As tensões entre os sentidos de vocação/missão, ofício/profissão influenciaram de forma significativa o próprio desenvolvimento da profissão e o sentido religioso ainda era muito enfatizado nas práticas docentes — sendo a imagem da docência relacionada à da pessoa que se doa — foi historicamente construída e fortalecida. O discurso da vocação

muitas vezes aparece como de natureza quase mística. É como algo que parte do inevitável, que anula as intenções de escolha, sua própria vontade.

De acordo com Haguete (1991), assim como Arroyo (2000) a ideia da vocação, quando relacionada à profissão docente, é um artifício de autodefesa e guarda em si um significado religioso que deriva do verbo *vocare*, que significa chamar. Quem é chamado atende ao chamamento divino, não busca seus próprios interesses, sua atividade é desinteressada e totalmente dedicada a quem o chamou. É uma ideia religiosa muito enraizada no conceito de profissão. O termo professor, portanto, originalmente designa “aquele que professa” (Hypólito, 1997).

Enquanto em um primeiro momento a docência era percebida como doação sacerdotal, segundo uma vocação divina, em um segundo momento, marcado em uma nova era (era de transição Igreja-Estado e recorrentes implementações sociopolíticas e econômicas que demarcam o século XX), a docência passa então a ser demarcada por normas, valores e condutas que caracterizam o profissional dessa nova era.

Desta forma, Arroyo (2000) explica que a imagem vinculada historicamente na sociedade sobre a profissão docente é aquela de professar uma arte, uma técnica ou uma ciência, de um professor que propaga ou abraça doutrinas, modos de vida, ideias de dedicação e sabedoria. Esses elementos foram então, transmitidos socialmente através do ensino, que ficaram difíceis de apagar ou desvincular a imagem do mestre divino, exemplo, salvador, ao modo de ser professor dentro do imaginário social¹⁷, como afirma Arroyo (2000, p.13):

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais, afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade dos trabalhadores e dos profissionais não conseguem apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou eu. Resultei de tudo isso.

A vocação, dessa forma, também pode ser considerada por Freire (1996, p. 161) como força misteriosa “que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. (...) mas cumpre, como pode, o seu dever”.

¹⁷ ¹⁷ Esse imaginário social pode ser percebido como a criação contínua “incessante e essencialmente indeterminada (Social, histórica, psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir dos quais somente é possível falar-se de alguma coisa. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos (CASTORIADIS, 1982, p.13).

Tal afirmação de Freire pode ser percebido de forma clara na fala de Lia: “sou professora até hoje pelo prazer, nunca só pelo salário, mas por ser gratificante”. Ela é uma professora que pode se relacionar à ideia de professora dedicada, na medida em que: “passo mais tempo na universidade do que na minha casa, eu sinto necessidade de estar aqui resolvendo as coisas”. Isso pode ser observado no próprio currículo *Lattes* da professora, que por motivos éticos, não posso relevar sua real identidade, mas constata-se que, no Departamento de Serviço Social, ela é uma das que mais se envolveu nos aspectos administrativos e de ensino, seja na graduação, seja na Pós-graduação, assim como tem sido uma das que mais desenvolve atividades de pesquisa e extensão.

Laura, por sua vez, após sua carreira bem sucedida na área do Direito, acredita que deve à universidade um retorno pela sua formação e condições de ser o que é hoje: “tenho que retribuir com a sociedade pela minha própria formação que sempre foi pública”. Nessa fala de Laura, a ideia de doar como gratidão ou retribuição está bem distante do sentido de profissionalização que se busca para a docência.

A importância da profissão para Isadora sempre esteve presente em sua memória e, apesar de não ter feito cursos para ser professora no início de suas escolhas profissionais e formação na graduação, o desejo em ser docente se relaciona à imagem de sua mãe, símbolo dessa docência sacerdotal: “sempre tive uma paixão pela docência, um dos grandes traumas que eu tive foi nunca ter vestido as fardas das normalistas, com a gravatinha de honra”.

Isadora, como Luiza, uma das fundadoras do curso de Biblioteconomia, também pode ser reconhecida dentro do aspecto de professora dedicada, na medida em que, mesmo diante das limitações de pesquisa do departamento, é uma professora engajada no desenvolvimento do curso, como ela explica: “eu participei da luta por esse departamento, é natural que me sinta de certa forma apegada a ele”.

Luiza, que estabelece uma relação muito semelhante ao departamento de Biblioteconomia, afirma: “me orgulho quando vejo as turmas concluindo, isso me leva a ter certeza de que valeu a pena todo o nosso esforço”.

O sentimento de pertencimento dessas professoras me conduz à percepção de que a participação na formação do departamento, na elaboração das propostas pedagógicas e dos documentos normativos do curso, além das atividades em sala de aula, possibilitaram um envolvimento maior com o sentido de docência universitária, ainda que a inexistência de formação em licenciatura seja um motivo de dúvida no momento de responder como se veem.

O prazer surge ainda na fala de Henrique, quando explica que “ensinar é um prazer que tenho em minha vida”, para Alexandre, é uma honra, “me sinto honrado em ser professor” e, para César, é um motivo de desestresse: “Pra mim tem sido ótimo, Eu não tenho estresse, eu tinha quando eu era do banco”.

Diante desse quadro de prazer e, de certa forma, dúvida se a formação define ou não a profissão, em todos os casos relatados percebo a presença da afetividade com relação ao exercício da docência universitária. A paixão, nesse sentido, apresenta-se como um eixo necessário à dedicação, que vinculada ao tempo, faz com que esses professores demonstrem satisfação em serem professores.

Entretanto, um grupo de professores destacou que o prazer se difere quando se trata de ser professor na graduação e na Pós-graduação. A docência na graduação pode ser considerada “mais difícil, porque os alunos são imaturos e não têm autonomia suficiente para desenvolver os trabalhos”, como afirma Raquel. Para a professora, o prazer de ser docente na Pós-graduação se faz presente na medida em que “de certa forma, muitos dos trabalhos dos alunos de Pós-graduação se relacionam com a área em que eu, como professora, pesquiso”.

Nesse sentido, orientar trabalhos cujas temáticas envolvam os interesses de pesquisa do próprio professor torna-se uma atividade mais prazerosa, pois na graduação, como explica a professora, “os alunos ainda estão perdidos, não sabem o que desejam seguir”. Isso demandaria mais tempo de orientação e de participação do professor para que o aluno posteriormente venha a adquirir essa autonomia.

Lia faz um destaque ao ensino na Pós-graduação, relacionando um maior prazer pelo fato de que “na Pós-graduação, de certa forma, ofereço as disciplinas que mais gosto de ensinar, na graduação, o currículo obrigatório é maior, então ficamos presos de certa forma à grade”. Percebo neste relato de Lia que o prazer pelo ensino também advém do interesse do professor pelo objeto a ser trabalhado.

Quando a disciplina ou tema de pesquisa, não faz parte dos estudos que o professor se sente mais confortável em trabalhar, ou mesmo de seu domínio teórico, como é o caso expressado por Raquel, o desprazer torna-se evidente, diferenciando-se então, os sentidos relacionados ao ato de ensinar na graduação e na Pós-graduação.

Todavia, ser professor e ensinar como prazer ou desprazer reflete o sentimento de pertencimento ou de sentir-se filiado a uma profissão. Esses são sentidos que podem expressar as formas como os bacharéis exercem a profissão de professor, na medida em que, ao

ingressar nessa profissão, eles necessitam desenvolver novas aprendizagens e habilidades que possibilitem que dela se tornem membros.

Porém, apesar da dedicação exclusiva e da necessidade de se dedicarem mais, Henrique explica que “é muito difícil renunciar o trabalho como procurador, além de gostar, financeiramente é recompensador”. Eduardo, Flávia e Laura, todos os bacharéis em Direito, são da mesma opinião: “só não me desvinculo da justiça por uma questão financeira”, explica Luciana, pois “ensinar é uma paixão que tenho na vida, mas não ganho bem pra isso”.

A paixão pelo ensino, e também pelo Direito, faz com que ela não desista nem de uma, nem de outra atividade. Laura, por sua vez, chegou a me perguntar no momento da entrevista: “você tem ideia da diferença de quanto recebo financeiramente aqui (tribunal), e quanto me pagam na universidade?”, ela se remete ao aspecto financeiro, para afirmar que “sou professora, por que acredito que devo retribuir à universidade pública o que conquistei”, essa é uma dentre outras frases em que Laura, desembargadora, explica o que a faz ser professora do curso de Direito.

Eduardo, explica que “o principal motivo dos professores de Direito não desejarem a dedicação exclusiva é devido à baixa remuneração que temos aqui”. Isso me levou a refletir sobre como muitas vezes a identidade profissional docente para eles, sempre estará relacionada à área de suas especificidades profissionais.

Henrique, com o argumento de estar na docência há algum tempo na área jurídica, faz a análise de que tornar-se professor decorre principalmente de quatro motivos:

- ✓ Vocação: “não quer dizer que você esteja capacitado, mas existe um desejo natural para dar aula até de graça”; a vocação neste aspecto assume o sentido de doação.
- ✓ Status profissional: “ser professor na nossa área, de uma universidade pública, é uma espécie de carimbo de que é intelectual, é como se tivesse um saber elevado”.
- ✓ Por saída profissional: “é um grupo menor que a outra categoria (status), mas são aqueles que não conseguiram outra forma de prover-se de recursos financeiros”, o professor, baseado nestes argumentos, afirma que esses profissionais “descobriram que existe uma quantidade incrível de vagas disponíveis no ensino de direito. Como

não conseguiram passar em concurso, mas têm certo domínio do conteúdo, vão ser professores”.

✓ O denominado por Henrique de “mito do estudo”: “o camarada é vocacionado, ainda por cima tem um nome no mercado e no social e ganha dinheiro só com isso. Dá aula para estudar, e não por que está precisando (financeiramente)”.

Partindo desses argumentos de Henrique, percebo que muitas vezes, no caso desses professores, apesar de relacionar a docência universitária como ensino, alguns sentidos se apresentam nos não ditos, nas falas ambíguas, nas tentativas de explicar algo que, no decorrer das análises, se percebe que não é simplesmente uma coisa nem outra, mas um terceiro sentido que muitas vezes não se torna aparente.

Lembro-me de como alguns deles ingressaram na profissão: o convite pelo reconhecimento de ser bom profissional (status), de Alexandre e Eduardo; as necessidades de mudar de atividade por motivo de saúde de Cesar; o concurso para professor que surge na vida de Alberto e Sophia como solução para o fracasso no mundo do trabalho; o desejo de continuar estudando de Raquel; o desejo de servir à sociedade de Laura; a necessidade de se manterem na Pós-graduação de Lia e Henrique; o desejo de superar as dificuldades de Flávia e, no caso de Isadora e Luiza, a saída para se legalizarem no quadro profissional da UFRN.

Essa diversidade de situações mostra como muitas vezes o desejo pela docência, e muitos outros sentidos atribuídos, revelam nos percursos de vida como ser professor assume um terceiro sentido, muitas vezes não reconhecido quando se pergunta o que significa pra eles a docência.

É nessa relação da identidade com a alteridade, que pode ser percebido como “a linguagem da alteridade sugere que a verdade dos seres está fora das identidades de classe. Ela relativiza sua significação e levanta as questões e termos de implicação, de influência e de relação” (AUGÉ, 1997, p.95). Por isso, as ações docentes, os sentidos sobre si próprios como profissionais, sobre suas carreiras, modificam-se ao longo de suas experiências.

CAPÍTULO 6

LEGITIMANDO-SE COMO DOCENTE

“APRENDI A SER PROFESSOR NA EXPERIÊNCIA”

Tenho como objetivos nesse capítulo discorrer sobre os saberes que os bacharéis elegem como legitimadores da ação docente no Ensino Superior e discutir sobre a relação entre as atividades vividas como bacharéis e como docentes, evidenciando como as situações de trabalho se tornam essenciais para a elaboração, reelaboração e mobilização de saberes, que no cotidiano formam as teorias da ação.

Além dos sentimentos de prazer e desprazer, que fazem com que os professores diferenciem os sentidos de ser professor (ainda que considerando este como sinônimo de ensinar), outro aspecto que resalto é o de pertencer à profissão, mesmo que não seja pelo viés da formação inicial. Dito de outra forma, essa noção de pertencimento refere-se à capacidade de basear nossas ações nas evidências da organização social considerada. Assim, nos servimos dessas como se fossem sistemas operadores de nossa prática e, nesse caso, deixamos de ter a necessidade de comprovar a cada instante que nossa compreensão da ação social se apoia no pressuposto de que esta é comum e partilhada a outrem (COULON, 1995, p.161).

Quando o docente explica que é “professor mesmo sem licenciatura”, esta afirmação se complementa com a noção de que a experiência é um momento de formação e de produção de conhecimento para a docência universitária. Isso pode ser observado na fala de Alexandre: “me fiz professor no dia-a-dia, vivendo as dificuldades e buscando superá-las”. Esta é perspectiva de Sophia ao afirmar que “só se aprende a ser professor ensinando”.

Partindo de falas como essas expressadas pelos professores e durante as leituras de Berger e Luckman (1985) percebo que a legitimação da docência, para eles, ocorre pelo viés da experiência profissional como bacharel e como professor de forma ambivalente.

Todavia, ressalto a importância de explicitar o que estou compreendendo como legitimação da docência, partindo do conceito de Berger e Luckmann (1985, p.127) em que os autores consideram como “uma objetivação de sentido de segunda ordem”. Para eles, o processo de legitimação produz novos sentidos vinculados a distintos processos institucionais. Sua função é tornar acessível e subjetivamente plausível as objetivações de “primeira ordem” que foram institucionalizadas.

A legitimação, portanto, pode ser entendida como um processo de “explicação e justificação”, pois implica conhecimento dos papéis que definem tanto as ações “certas” quanto as “erradas” no interior da profissão. Para que ela se torne legítima, é preciso primeiro, que o indivíduo se sinta membro dessa profissão, conhecimento que chega até os professores por meio de uma tradição que “explica” o que é a docência de um modo geral, cabendo ao bacharel por sua vez, adaptar-se a ela de um modo particular.

Essas “explicações”, que podem ser tipicamente compreendidas como uma “história” da coletividade são tanto instrumentos legitimadores quanto elementos éticos da tradição. A legitimação não apenas diz ao indivíduo apenas por que deve realizar uma ação e não outra, diz-lhe também por que as coisas são o que são.

Compreendo que no caso dos bacharéis entrevistados a docência se torna legítima a partir do momento em que a experiência profissional auxilia a desenvolver saberes que o auxiliem agir como professor. Ela possibilita que eles “dominem” o processo de desenvolvimento desta atividade, de modo que subjetivamente seja plausível a forma como exercem a profissão: “já tenho trinta anos nessa atividade, não é possível que não saiba ser professor”, explica Isadora sobre ser docente universitária.

Isto me remete à relação entre a legitimação da docência como o saber ser e agir nessa atividade, com o conceito de membro e filiação de Coulon (1995), pois essa noção de membro não se refere apenas à origem social, mas diz sobre o domínio da linguagem natural, do domínio de formas de ser e agir na profissão. Como explica Coulon (1995) “tornar-se membro é filiar-se a um grupo ou instituição, e que requer o domínio progressivo da linguagem institucional comum”.

Diante disto, ser filiado a uma profissão requer conhecer, ou ser dotado de um conjunto de procedimentos e atividades, o saber agir que permite desenvolver os dispositivos

de adaptação que dê sentido a sua ação (COULON, 1995). Quando os bacharéis acreditam que conhecem os modos de ser e agir na profissão docente, eles se desenvolvem de forma segura, pois se sentem confortáveis no exercício da docência: “faz muitos anos que trabalho aqui e me sinto muito a vontade como professora, aqui é minha segunda casa”, afirma Luiza.

Assim como Luiza, Alexandre explica que “no começo tinha medo de não saber passar o conteúdo”, mas no decorrer de sua trajetória como professor, ele percebeu que “sempre procurei relacionar os conteúdos que estava dando com minhas experiências de trabalho, graças a Deus tive uma rica experiência”. Com base na relação entre o conteúdo da disciplina que ministrava suas aulas e sua experiência, o professor foi tornando-se mais seguro no que se refere a ser professor: “com o tempo vamos melhorando, observo onde errei e procuro melhorar”.

Com base nos argumentos de Alexandre, concordo com Porlan e Martin Del Pozo (1997) quando eles afirmam que os saberes, baseados na experiência, referem-se às ideias que os professores desenvolvem durante o exercício da profissão a respeito de diferentes aspectos que compõem os processos de ensino e de aprendizagem. Essas ideias não apresentam um grau de sistematização muito elevado, pois se manifestam como crenças explícitas, princípios de atuação ou mesmo imagens construídas do que seja uma prática docente eficaz.

Tal consideração me conduz ao embate de ampla discussão sobre a formação de professores universitários: a relação da teoria — das ciências da educação — e da prática — saberes da experiência — sendo discutida sob diferentes formas. Muitas vezes essas formas se apresentam quase que de uma forma messiânica de conceber a docência. Nesse sentido, defendem-se diferentes conceitos como primordiais: a experiência, a formação pedagógica, a formação reflexiva, dentre outras. A afirmação de Birmingham (2004 apud NOVOA, 2009, p.37) ilustra bem o que penso sobre estas discussões: “[...] não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *práxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os *professores reflexivos*, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação”.

A formação de professores usualmente tem como principal referência situações que são externas ao seu trabalho (NÓVOA, 2009). Canário (1997), explica a necessidade de centralizar a atenção da formação continuada nas situações de trabalho do professor, pois eles

possuem condições de mobilizar os saberes aprendidos por eles nas suas situações de trabalho e de reutilizá-los nas suas próprias ações de forma ressignificada. A formação continuada pode ser considerada como reconstruções das situações de trabalho.

Esse debate educativo, marcado pela dicotomia teoria/prática, tem se ampliado a cada estudo e concordando, colocando a necessidade de instituir as práticas profissionais como lugar da reflexão e da formação. No caso de bacharéis que exercem a docência, acredito que haja a necessidade de formações que transformem a própria experiência como fonte de conhecimento, do contrário, ocorre o que explica Alberto sobre a formação oferecida na UFRN: “Esperei que como pedagogos o pessoal ensinasse a ensinar, mas nos últimos que fui, falava-se apenas de projetos pessoais e resultados de pesquisas”.

Não pretendo nesta tese adotar uma defesa praticista, pois concordo com Nóvoa (2009) de que não podemos incentivar as tendências anti-intelectuais e não científicas na formação de professores. Todavia, busco ressaltar a importância de observar a ação docente dos bacharéis para além da definição de transmitir um determinado saber ou de domínio de estratégias de aprendizagens, mas a essa docência deverá assumir um terceiro sentido. O que deve caracterizar a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as ações docentes são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem a construção de um conhecimento profissional que tenha como eixo formativo suas situações de trabalho.

Sobre isto, Nóvoa (2009), conta uma experiência que teve ao observar alunos e professores do curso de medicina no decorrer das aulas de graduação de uma determinada universidade portuguesa, considerando quatro aspectos que podem servir de inspiração para a formação de professores:

- ✓ A formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso;
- ✓ Na observação são identificados aspectos que necessitam de aprofundamento teórico, de modo que sejam feitas distintas abordagens de uma mesma situação;
- ✓ Existe a reflexão conjunta sobre os casos, considerando os papéis de cada um dos que ali estavam presentes (professores, alunos, estagiários, etc.) buscando a mobilização dos conhecimentos desses profissionais em seus diferentes níveis de formação;

- ✓ Existe a preocupação com questões sobre o funcionamento dos hospitais e a necessidade da introdução de melhorias de ordens diversas.

Esses pontos observados por Nóvoa (2009) demonstram a importância de como as situações práticas são fonte de buscas teóricas e mobilização de saberes. Para ele, a formação de professores, seja inicial ou continuada, ganharia muito se partisse de situações concretas, para que os professores tivessem a persistência de procurar as melhores soluções em cada caso em que se encontrassem.

Apesar de não tratarmos especificamente nesta tese sobre a formação inicial de professores, acredito ser válida essa reflexão apontada por Nóvoa a discussão sobre que tipo de formação se deseja para os bacharéis que atuam como docentes no Ensino Superior. Existe lugar para uma discussão primordialmente teórica nos cursos de formação continuada, quando os bacharéis querem encontrar soluções a partir de suas vivências? Esse questionamento surge no momento em que Luiz explica que “minhas leituras sobre docência partem de minhas dúvidas, aí compro um livro sobre o assunto”, para o professor, estudar sobre docência é muito complexo e exigiria um curso de graduação “não tenho nem tempo de sair lendo sobre tudo que existe na área de educação”.

Em algumas leituras sobre docência no Ensino Superior, observei que se espera, muitas vezes, do bacharel estudos sobre a docência, envolvendo as dimensões histórica, filosófica, psicológica, sociológica, organizacional, curricular e didática, bem como o conhecimento das situações em que sua ação se desenvolve. Fico em dúvida sobre como proporcionar uma formação tão complexa e abrangente, na qual os próprios licenciados, em especial os pedagogos, passam anos dedicados a adquiri-la e que ocorra em momentos de formação continuada, lembrando que sua ocorrência acontece concomitantemente às demais atividades dos professores na universidade.

Tal preocupação decorre de reflexões empreendidas após analisar o que pensam os bacharéis sobre essas necessidades colocadas muitas vezes nas avaliações docentes e nos cursos de formação continuada, como pode ser visto, por exemplo, no que pensa Sophia sobre o assunto: “eu não penso em fazer o curso de pedagogia não: sobre educação e docência leio ou pergunto o que preciso”.

Todavia, como definir quais são as necessidades formativas desses professores? De que forma eles elegem como necessários os elementos que podem auxiliar seu trabalho como

docentes? Luiz, assim como Sophia, expressa que seus estudos sobre a docência surgem das necessidades cotidianas de seu trabalho. Lia, por sua vez, afirmou que “uma vez comprei um livro sobre avaliação, até gostei”.

A iniciativa de comprar livro sobre um tema em que tem dúvida e buscar ler sobre a docência demonstra que alguns professores entrevistados buscam artifícios de melhoria de sua ação como professor a partir de suas experiências, o que se constitui como um processo de autoformação. Essa autoformação pode ser compreendida como um processo de busca de conhecimento no qual o indivíduo tem sob seu próprio controle os objetivos, os processos e os resultados que deseja obter, identificando suas necessidades profissionais nas relações de interdependência presentes em seu cotidiano (GARCIA, 1995).

Todavia, acredito que a autoformação deveria estar relacionada com a interformação, definida como “ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos [...] e que existe com o apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica” (GARCIA, 1995, p.20). Se o processo de autoformação decorre das necessidades surgidas das situações de trabalho dos professores, a interformação deveria partir dessas situações, intervindo e ampliando os conhecimentos que são necessários ao desenvolvimento da docência universitária e ao desenvolvimento do projeto político pedagógico do curso.

Ao entrevistar os bacharéis, percebi que muitos desejam melhorar suas ações como docentes, enquanto outros não percebem necessidade de melhoria porque muitas vezes não têm elementos suficientes nem mesmo para se autoavaliarem. Existe, por isso, a necessidade da ampliação do canal de comunicação entre eles e as equipes pedagógicas da universidade, uma atividade que pode ser bem desenvolvida por meio da coordenação de seus cursos.

Esses anseios são expressos quando muitas vezes se busca, nas escolas dos filhos ou nos colegas, elementos de superação de suas dificuldades como professor, como é o caso de Cesar, que conta que sempre conversa com a professora de seu filho: “eu sempre vou nas reuniões e apresentações do meu filho, eu converso com os professores sobre como eles fazem e tento também trazer algo lúdico pra minha sala de aula”. Ainda que seu filho esteja na educação infantil, Cesar conta com orgulho uma dessas inovações que descobriu através da observação de uma atividade de seu filho: “numa turma fabrico sorvete, em outra, pizza, vou ao Parque das Dunas, não para nos divertir, mas pra tentar tornar mais maleável minha

disciplina, que é muito dura”. Partindo dessas inovações, o professor conta que: “o que tenho feito de diferente faz com que eles se interessem mais por finanças, que é muito difícil quando não se tem boa base em matemática”.

Sophia, por sua vez, também busca explicitar, enquanto fala sobre como desenvolve suas aulas, algumas buscas por inovações para chamar mais a atenção dos alunos: “eu procuro utilizar uma linguagem clara com os alunos, parto de situações que trago do mercado pra discutir e achar soluções”. A professora afirma que “fazer consultoria faz com que eu tenha segurança de dizer ao meu aluno como realmente está o mercado e não como os livros o descrevem”.

A professora critica professores que se baseiam em experiências descritas nos livros, ou em pesquisas não atuais, e não estabelecem relações do conteúdo com sua prática na atualidade: “o mercado é dinâmico e os livros não acompanham. Eu critico o professor que não sai da universidade nem para pesquisar. Tem uns que mandam os bolsistas para o campo coletar dados e só fazem as análises”. Como a professora também faz consultoria no setor do turismo em diferentes instituições, ela procura trazer situações problemas por ela elaboradas, ou levar os alunos a discutirem situações reais: “só assim eles saberão relacionar o conteúdo da aula com uma situação do mercado atual”, analisa a professora.

No decorrer da análise das entrevistas, percebi que existe a preocupação em uma grande parcela dos professores entrevistados de buscar meios que melhorem a aprendizagem do aluno, seja na troca de experiências com outros professores, seja através de situações de trabalho internos e externos à universidade. De diferentes formas, desenvolvem no seu cotidiano “teorias de ação” sobre o ensinar e o aprender no Ensino Superior.

Essas teorias da ação pressupõem significativos conhecimentos distintos dos produzidos cientificamente. São conhecimentos extraídos da ação docente no qual está implicada a mobilização do saber como e porque, possibilitando versatilidade ao professor em relação aos elementos básicos dos processos de ensino e aprendizagem (SACRISTAN, 1995).

Esse saber como e saber porque tornam-se elementos de legitimação da docência para os bacharéis, pois a legitimação não consiste apenas em uma questão de valores, mas também de conhecimentos que servem de referências de condutas e modos de agir. Constitui-se ainda como um conjunto complexo de conhecimentos orientados para a prática que exige, tanto argumentos práticos, quanto reflexão na ação. É uma capacidade de manejar a complexidade

e resolver problemas práticos através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

As teorias da ação se aproximam do conceito de saberes da práxis social e pedagógica (TARDIF; LESSARD, 1991), ou saberes de experiência que se constituem a partir do cotidiano da profissão os quais "formam um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam" sua ação em sala de aula (TARDIF; LESSARD, 1991, p. 215) Para Therrien (2000), são saberes que possuem natureza dinâmica e interativa, nos quais pode ser percebida a presença da pluralidade do saber docente, saber esse que se constitui a partir das inter-relações dos indivíduos com suas coletividades, sendo por isso dialéticos e heterogêneos, tanto nas suas constituições quanto nas suas formas de legitimação.

As teorias da ação podem ser consideradas ainda como saber alicerçado em vivências, orientados para a ação. Resultam de julgamentos e decisões em momentos de intervenções pedagógicas, que podem ser apreendidos tanto no fazer cotidiano quanto por meio da transmissão oral de outros professores, sendo adquiridos pela prática e pelo confronto de experiências, ligados ao modo pessoal e profissional de agir do professor, como pode ser visto a seguir.

APRENDENDO A DOCÊNCIA NA EXPERIÊNCIA COMO ALUNO

Desde o início, o processo de escolarização e a convivência com professores e professoras permite que se criem imagens da profissão, a partir dos elementos que compõem as formas de ser daqueles que consideramos como bons ou maus professores, que nos servem de referência muitas vezes nas formas de ser e agir nesse campo profissional.

Para Henrique, quem faz um curso de bacharelado e, na graduação, não tem como ter formação para ser docente, aprende da seguinte forma: “[...] nós aprendemos a ser professor vendo os professores, é por imitação de como dar aula, como se comporta o professor, dentre outras coisas”, afirma o docente. Principalmente no início de sua carreira como professor, Henrique explica sobre o que conversava com outros colegas iniciantes: “muitas vezes

ficávamos lembrando como professor X dava aula, então vou fazer isso também. É assim que pensávamos de como nós deveríamos fazer”.

A experiência como aluno constitui-se como mais um elemento a ser acrescentando às mais diferentes formas de aprender sobre o ser professor, pois são conhecimentos imbricados em um todo complexo e dinâmico que está em múltiplas relações. Sendo assim, de acordo com Tardif e Raymond (200) os professores aprendem a como agir, de acordo também como suas experiências como alunos: “muita coisa que aprendi sobre ser professor foi na convivência com o professor que auxiliava, como monitora”, afirma Laura.

Todavia, ao ouvir o que diziam os bacharéis sobre aprender com os professores, lembrei de que, mesmo formada por um curso de licenciatura (Pedagogia), também recorri muitas vezes às lembranças de como meus próprios professores davam aulas, assim como as formas como planejavam, avaliavam, dentre outras atividades que vivenciei como aluna e considerei como momento significativo no meu processo formativo. Nesse momento, percebi como um professor pode marcar nas formas de agir de futuros professores.

Sobre isto, Pimenta (2007) explica que a experiência permite que os professores possam dizer quais foram os bons ou maus professores, os que considerávamos bons no conteúdo, mas muitas vezes não sabiam ensinar. Permite ainda que seja traçado o perfil dos bons professores, aqueles que foram significativos e contribuíram para a formação humana. Por meio das experiências socialmente acumuladas, sabemos um pouco sobre os estereótipos que a sociedade cria em torno dos professores, através das diferentes formas de comunicação; são criadas, dessas formas, muitas imagens sobre o ser professor.

Para Flávia, o início de sua docência como professora universitária não foi muito diferente: “No começo ficava nervosa, procurava as minhas anotações das aulas e os programas das disciplinas que tinha guardado para fazer os meus”, conta a professora, que se sentia insegura quando começou a ser professora e tinha que preparar o material da disciplina que lecionava.

Para ela, lembrar o que faziam os professores sempre foi uma válvula de escape para repetir ou não a forma de agir e ensinar naquela disciplina: “Sempre procurava me lembrar como me sentia como aluna, isso me ajuda até hoje a ser melhor professora”. Essa experiência como aluna e os modelos de professores que teve são mecanismos de aprendizado para ser professora universitária.

Essas falas conduzem à percepção de que, muitas vezes, não consideramos o quanto que os saberes que mobilizamos e empregamos em nossas ações como docentes são decorrentes da formação construída ao longo do tempo. Nesse sentido, o processo de formação docente precede as formações nos cursos de graduação. Na graduação se sistematiza, mas não suficientemente, pois no decorrer da prática, situações de trabalho nos direcionam à reelaboração e produção de outros saberes. Sendo assim, a formação docente é um processo contínuo, no qual não posso limitar aquela à formação institucional, que é imprescindível, mas não a única via de formação.

Assim, a aprendizagem que decorre da observação da ação do outro, para Henrique, é uma das formas mais comuns de aprendizagem da docência: “pela minha experiência e pelos colegas, pela experiência administrativa que tenho como docente, como coordenador, administrador e administrado, aprendemos muito pelo exemplo”.

O professor exemplo ou bom professor pode ter sentidos distintos, já que o adjetivo bom ou mal são valores percebidos de diferentes formas e varia de uma pessoa para outra. Para Cunha (1989), a ideia de bom professor muitas vezes se associa ao profissional que “deu certo”. O que me chama atenção é que ao se remeterem às lembranças de como ensinar, os docentes elegem professores de Ensino Superior como exemplos, não considerando os professores da Educação Básica, com exceção de Isadora que teve a afetividade da relação com a mãe, professora, como exemplo maior: minha mãe foi a melhor fonte de aprendizagem de como ser como professora”.

Para os bacharéis, os professores de graduação são os mais marcantes, além daqueles que possuem uma vasta publicação ou experiências profissionais na área de formação deles, como podemos observar nas falas seguintes: “Existe um professor que é o papa na minha área, que sabe profundamente sobre o que fala, esse é um bom professor”, afirma Lia. “Uma vez assisti uma palestra que o que mais me chamou atenção foi a forma como ele conhecia o mercado, suas experiências, posturas. Naquela hora pensei: como queria ser assim!”, explica Raquel.

Essas professoras destacam como requisito principal o conhecimento específico da área em que atuam. Assim, a experiência é enfatizada na medida em que ambos os professores conhecem as temáticas e o mundo do trabalho, o que também pode ser visto na fala de Cesar, ao tentar explicar a diferença de um bom e um mau professor: “tive muitos

professores que pareciam viver fora da realidade, para mim esse é um exemplo de professor ruim”.

Cesar explica como faz para ser bom professor: “eu tento ser bom professor, contextualizando os conteúdos à realidade da profissão, fazendo atividades mais práticas que ajudem os alunos a relacionarem o que estão conhecendo com as formas de fazer”. Flávia, por sua vez, explica que: “geralmente quando você se torna professor, você se espelha em alguém que você considerou ser bom” e ainda: “me espelhei muito em um professor que admirei, ele sempre dizia que o verdadeiro mestre é quando os alunos o superam”.

Isso mostra que, além do reconhecimento profissional, a imagem do bom professor, segundo Cunha (1989), também decorre daquele que melhor possa responder às necessidades do aluno, da instituição; em dado momento esse professor terá maior probabilidade de ser considerado o melhor. Grillo (2000), por sua vez, acredita que o sentido de docência abrange o professor em sua totalidade, pois sua ação é reflexo do seu saber, do fazer e do ser, e isso significa que ele deve ter um compromisso consigo, com o aluno, com seus pares, com o conhecimento, com a sociedade e com sua transformação.

Para Grillo (2000) o estudo sobre a docência deve envolver quatro dimensões que, embora sejam distintas, estão em relação:

- ✓ Dimensão pessoal: refere-se à que envolve as formas como o professor se relaciona com o grupo, seja na relação professor-aluno, seja na relação entre professores e instituição. Na relação professor-aluno é que se expressa de forma mais clara sua responsabilidade ética como professor;
- ✓ Dimensão prática: corresponde às escolhas que o professor imprime na sua ação como docente. Se expressa nas formas de gerir as situações de aprendizagens;
- ✓ Dimensão conhecimento profissional: corresponde ao conhecimento necessário ao professor para desenvolver suas atividades docentes, conhecimentos esses dos eixos científico, psicopedagógico, empírico, prático, dentre outros, sustentados pela reflexão crítica e, por último,
- ✓ Dimensão contextual: decorre da capacidade de contextualizar o conhecimento, de levar a sala de aula para a comunidade e vice-versa. A formação cidadã, o aprofundamento de temas de estudos relacionados ao contexto social são ações desenvolvidas pelos docentes de forma prioritárias.

Essas dimensões relacionadas compõem o que se considera fundamental para um bom professor. Percebendo que os professores mais experientes, tornam-se significativos nos processos de formação docente, destaco o que Eduardo descreve como o problema da universidade hoje, “os novos profissionais como professores”: “os alunos mal recebem os diplomas e viram professores nas faculdades privadas ou substitutos nas federais. Ensinam com base em que?” questiona o professor.

De forma contraditória, pode ser visto, ainda, que ao mesmo tempo em que enfatizam a experiência de aluno como importante para a formação dos bacharéis como professores, os bacharéis reconhecem que ela não é suficiente para ser professor universitário, pois a experiência profissional é uma forte aliada nesse processo de maturação para ser professor. Esse problema apontado por Eduardo reflete o que todos os bacharéis defendem como elemento mais importante da formação docente: a experiência. Como ele explica: “não adianta falar do que não se conhece na realidade. Se eu não sou experiente na profissão, não sei do que estou falando na realidade”. Essa experiência para Eduardo corresponde à maturidade como profissional da área de formação, elemento essencial para a atuação como docentes universitários.

Nessa fala me remeto ao que Nóvoa (2009, p.36) defende sobre ensinar a ser professor a partir de “dentro da profissão”, pois esta formação deve se basear na aquisição de uma cultura profissional e, nela, os profissionais mais experientes tem um papel central na formação de novos profissionais.

Dessa forma, se faz necessário ser consideradas as relações com o saber, o contexto de trabalho e os condicionantes em que esses saberes são produzidos, pois “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2002, p.11). Os saberes docentes têm origem na sua história profissional, nas experiências de vida, nas relações no trabalho com os atores que fazem parte do seu contexto social. Os professores, nesse sentido, são produtores de saberes, sujeitos do conhecimento, e assumem sua ação a partir dos sentidos por eles atribuídos à profissão.

Diante disso, concordo com Tardif (2000, p.119) ao definir os professores como atores competentes e sujeitos ativos cuja prática não se constitui somente como espaço de aplicação de saberes provenientes de teorias, mas consiste em um espaço de produção de saberes

específicos, oriundos dessa mesma prática. A experiência é um elemento essencial para a docência, como explica Eduardo: “os alunos saem do curso sem condições de ensinar outros, porque é preciso ter experiência”.

Todavia, mesmo sem ter como objetivo formar professores, Sophia explica que, no curso de Turismo, por exemplo, os alunos mal se formam e já esperam ser professores universitários, pois, como já dito na primeira parte desta tese, o mundo do trabalho não tem acolhido o bacharel em turismo de acordo com os objetivos de formação: “para os alunos é muito melhor começar como professores universitários do que como recepcionistas de hotéis”. Diante dessa necessidade de começar a carreira em uma função que consideram mais valorizado, ela afirma: “eles têm procurado a Pós-graduação, não para pesquisarem, mas já entram com o intuito de ensinar na universidade”.

Dessa forma, os alunos, de acordo com esses professores, muitas vezes saem dos cursos de graduação, ingressam nos cursos de Pós-graduação e geralmente já buscam oportunidades nas instituições privadas de Ensino Superior, ou mesmo concorrem a vagas como professores substitutos na UFRN.

Assim, ao iniciarem suas carreiras como docentes, sem conhecer o campo de trabalho específico de sua formação, cometem o que Eduardo chama de “o grande problema dos substitutos”. Para ele “o nível do curso baixou muito”, afirma o professor, sobre o período em que o curso de Direito era composto com um grande número de professores substitutos: “passamos uns dez anos numa situação crítica, muito grave, porque não se fazia concurso para efetivos na área”.

Essa queda no nível do curso, de acordo com o professor, deve-se ao fato de que “só tínhamos concurso pra substitutos e logicamente pela insignificância que pagavam não vinham pessoas qualificadas, então vinham os alunos”. Na UFRN, o valor pago para um professor substituto era muito inferior ao rendimento médio de um profissional da área, já atuante. Isso fazia com que muitos profissionais não se interessassem em ingressar como professores em jornadas de vinte ou quarenta horas, nas quais toda a carga horária é exclusivamente voltada para o ensino, acarretando a cada professor inúmeras turmas nos cursos de graduação.

Mesmo diante desse problema, Eduardo explica que, ao ingressarem como substitutos, os alunos passavam no máximo dois anos contratados: “os alunos chegavam para ensinar dois

anos, quando começavam a ter experiência, eram dispensados, ficando sem poder passar mais tempo”.

Esse tempo máximo para o exercício da docência por substitutos na UFRN decorre da legislação da própria instituição, na qual, em sua resolução mais atualizada, Resolução de Nº 058/2007-CONSEPE, de 20 de novembro de 2007, o Título I, Artigo 2º, inciso 2º dispõe que: “O professor substituto poderá ter seu contrato renovado por sucessivos períodos letivos até o prazo máximo de 24 (vinte e quatro) meses contados da sua contratação original”.

Sendo estipulado pela legislação este prazo para a função do professor substituto na UFRN, Eduardo considera esse prazo constituiria “uma experiência desastrosa para a universidade”, pois, de acordo com o professor, quando o substituto estivesse começando a se desenvolver melhor na docência “começava tudo de novo com outra pessoa, outro contrato de apenas dois anos, um ciclo sem fim de desqualificação”.

Essa observação não foi feita apenas por Eduardo, mas também por Lia, que considera que “a UFRN passou a ser o centro de treinamento de professores para as instituições privadas”. Isso porque a grande maioria dos substitutos contratados é oriunda da própria UFRN e, logo que termina o contrato de vinte e quatro meses “chegam novos pra aprender tudo de novo, e logo que estão cientes do processo, tem que ir embora”, explica com semblante indignado ao falar sobre o assunto.

A professora, explica ainda que “a figura do professor substituto é de um aluno estudioso geralmente que passa no concurso, mas temos que pensar que eles não têm a mesma experiência dos mestres e doutores”. Ela explica que, mesmo com a dificuldade de abertura de novos concursos, (antes dos anos de 2008 a 2010), a titulação mínima exigida era na maioria das vezes apenas a graduação: “Quem sai da graduação sem um mestrado e vai direto pro magistério não está preparado suficientemente pra serem professores”, argumenta a professora que, além da experiência, acrescenta a necessidade da obtenção de titulação em nível de Pós-graduação *stricto sensu* para ser docente universitário.

Com o REUNI e a abertura de concursos para professores das universidades federais, surge a esperança de melhoria nas condições do professorado dos departamentos: “nós tivemos uma queda considerável na qualidade do curso, coisa que só poderemos retomar agora com a chegada dos efetivos nos novos concursos”, explica Eduardo.

Diante do exposto sobre os problemas de alunos sem experiência ou titulação assumindo a docência universitária, reforço que, embora destaquem a experiência enquanto aluno como valiosa para aprenderem como ser professores, ela não seria suficiente, pois a experiência profissional é um fator imprescindível para ser professor de acordo com os professores entrevistados. É por meio da experiência profissional e da experiência cotidiana da ação como professor que a docência é legitimada, pois é por meio dela que ocorre o processo de interiorização necessária da ação docente.

O processo de filiação decorre não apenas dessa interiorização, mas ainda se faz necessário “mostrar competência de membro” (COULON, 1995, p.161) para se sentirem legítimos professores. Desta forma, os professores buscam expressar os saberes que são necessários para serem docentes, ressaltando a experiência como o centro dessa legitimação, como pode ser observado adiante.

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA E OS SABERES DOCENTES: A RELAÇÃO DE SER BACHAREL E PROFESSOR

Início este ponto ressaltando que os saberes docentes não pode se limitar ao acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, nem tampouco pode se limitar a experiência. A discussão sobre esses saberes é ampla, por isso destaco alguns pontos que demarcam essas discussões a partir de estudos de pesquisadores como Tardif (2002), Gauthier (1998), Tardif e Raymond (2000), Perrenoud (2001) e Charlot (2000).

Teóricos como Tardif (2002), Gauthier (1998) e Paquay (1993 apud TARDIF; RAYMOND 2000), tentaram ordenar uma diversidade de saberes referentes à profissão docente, propondo classificações e tipologias partindo de fatores como resultados de pesquisas. Gauthier (1998), por exemplo, parte do princípio de que o saber se delinea a partir de três concepções: a subjetividade, o juízo e a argumentação. A subjetividade, partindo do pensamento de Descartes, denomina saber todas as certezas subjetivas produzidas pelo pensamento racional, é o que se opõe à dúvida ou fé e está alicerçada na racionalidade. Gauthier (1998, p. 334) considera que nessa certeza subjetiva, o saber pode assumir duas

formas principais: “1. a forma de uma intuição intelectual que permite aprender uma verdade e 2. a forma de uma representação intelectual, resultado do raciocínio”.

A segunda concepção considera o saber como um juízo verdadeiro sobre determinados objetos e sobre os fenômenos, por isso ela se baseia nos juízos de fato e não de valor. A terceira e última concepção afirma que o saber não se reduz à simples atividade do juízo verdadeiro, mas implica também a capacidade de apresentar as razões dessa pretensa verdade do juízo. É uma atividade discursiva que, por meio da argumentação e da lógica, dialética ou retórica, valida o saber.

Tardif (2000) por sua vez, ao discutir sobre os saberes na profissão docente, afirma que o trabalho do ensino como uma profissão não é uma simples ocupação, mas faz-se necessário que nos voltemos para os estudiosos que se dedicam sobre a literatura das profissões, pois estes indicam as seguintes características do conhecimento profissional:

- ✓ Os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes por intermédio de disciplinas/ áreas específicas (humanas, sociais, naturais, assim como as ciências da educação);
- ✓ Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente;
- ✓ Esses conhecimentos são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados para a solução de situações problemáticas concretas (e isto implica que podem ser voltados para atender às necessidades de um contexto específico);
- ✓ Esses conhecimentos exigem certa autonomia e discernimento por parte dos profissionais:

Os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p.7).

Os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua dos profissionais. Além dos argumentos expostos acima, o autor chama a atenção para o que ele denomina de “crise do profissionalismo”, para indicar

que nas últimas décadas a profissionalização na área educacional se desenvolveu em meio a uma crise geral, que afetou também outras profissões.

Tal crise implicou na utilização de uma racionalidade improvisada, na qual a improvisação, a indeterminação, a intuição e o senso comum desempenharam um grande papel, apoiando-se em rotinas próprias à cada tradição profissional, em detrimento de uma racionalidade apoiada nos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio das quais os profissionais procuram solucionar situações-problemas concretos¹⁸.

A partir do que denomina “epistemologia da prática profissional”, referindo-se ao “estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”, Tardif (2000, p. 10), reconhece que os saberes cotidianos do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação por meio dos quais a realidade social e individual é constituída, fazem parte também desses objetos epistemológicos e, portanto, devem ser reconhecidos como saberes. Para o autor:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p.11).

Com isso, fica claro que é fundamental conhecer a natureza dos saberes profissionais necessários de serem conhecidos e mobilizados pelos professores em sua ação docente, considerando que suas experiências profissionais podem revelar os saberes necessários a essa ação.

Mesmo tentando partir de intitulações de saberes, os autores citados reconhecem que os saberes docentes são mais amplos que os disciplinares, curriculares, os das ciências da educação, o experiencial e os pedagógicos de forma fragmentada. Apesar de descrever como compreende cada um deles, Gauthier (1998, p.28) afirma que é muito mais importante e coerente conceber o ensino como “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie

¹⁸ Tais características do conhecimento também pode ser percebido relacionado a partir do momento sociopolítico que o Brasil vem passando desde a Lei 5.540/60 e 5.692/71, período vivenciado por grande parte dos professores entrevistados no seu processo formativo e ainda, como docentes universitários.

de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Mesmo tentando intitular os saberes desses professores, as formas de classificação não conseguem dar conta da diversidade de saberes que os professores possuem.

Assim, parto da compreensão do que Tardif e Raymond (2000) chamam de “pluralidade epistemológica” do saber docente. Para eles, os saberes profissionais dos professores, são:

Saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 3).

Assim, de acordo com os referidos autores, os saberes profissionais dos professores parecem ser saberes plurais, compostos e heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho docente, conhecimentos e demonstrações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificadas, provenientes de fontes variadas, as quais se pode supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Considerando isso, Tardif e Raymond (2000), ao invés de tentarem propor critérios que compartimentem os saberes docentes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes (por exemplo: conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares, saberes teóricos e procedimentais etc.), tentam relacionar os saberes docentes com ambientes nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de ofício e, enfim, com sua experiência profissional.

Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. Por isso, ressaltamos o que afirma Charlot (2000, p.33):

Não há saber (de aprender) senão com o saber (com o aprender). Toda relação com o saber (com o aprender) é uma relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) senão quando está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo.

Discorrer sobre a relação com o saber parte da compreensão do sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender, de conhecer o mundo que ele partilha com outros, por isso ela é uma relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros, formando a tríade de construção dos saberes sociais, individuais e coletivos. Compreende um estudo das relações entre lugares, pessoas, objetos, formas de pensamento, dentro outras, sempre tendo como fio condutor o aprender e o saber.

Isto nos conduz ao entendimento de Perrenoud (2001, p.19) sobre os saberes necessários ao ensino:

Saberes e conhecimentos são representações organizadas do real, que utilizam conceitos ou imagens mentais para descrever e, eventualmente explicar, às vezes antecipar e controlar, de maneira mais ou menos formalizada e estruturada, fenômenos, estados, processos, mecanismos observados na realidade ou inferidos a partir da observação.

Desta forma, conceber a relação de saberes como a relação com o mundo com os outros e consigo, nos remete à compreensão de que todo conhecimento traz consigo, implicitamente, toda nossa forma de ser, fazer, estar e conceber o mundo. Por isso, ao tentar compreender quais recursos os bacharéis mobilizam para ensinar aos alunos no Ensino Superior e quais as relações entre suas atividades como bacharéis e como docentes, estamos querendo conhecer como eles mobilizam seus saberes, como eles compreendem a si mesmos enquanto professores, enquanto pessoas, enquanto sujeitos históricos no mundo.

Diante desta breve explanação sobre as discussões existentes quanto aos saberes docentes, retomo a problemática central desta tese, assim como retomo uma das questões já feitas anteriormente: quais as relações estabelecidas entre sua ação como bacharel e como professor? Que saberes os bacharéis elegem como necessários para a ação como professores?

Do decorrer de toda esta parte pode ser percebido nas falas dos bacharéis como a experiência, como bacharel e professor, tem possibilitado que eles desenvolvam suas ações como docentes. Questionados sobre a existência de relação entre o agir como bacharel e o ser professor, percebo que o conhecimento teórico e prático sobre a área formativa e a experiência profissional docente são citados como os mais essenciais para a atuação como professores.

Eduardo, por exemplo, explica que os saberes sobre a profissão asseguram um bom desenvolvimento do ensino, como explica: “A atividade de professor me dá o embasamento teórico e isso é bom para o magistrado, enquanto isso trago a experiência do exercício prático da magistratura para sala de aula, o que enriquece o ensino”. Nesta fala, o professor deixa claro que as atividades como juiz e professor se complementam no que corresponde aos saberes que ambas profissões devem ter: conhecimento sobre o que se faz. Para ele, ser professor e juiz significa um “casamento perfeito”, como explica o professor ao buscar evidenciar a importância da relação do conhecimento teórico com a prática profissional.

Da mesma forma, Sophia explica que a relação entre a atividade como bacharel em turismo e a docência existe no momento em que “fazer consultoria faz com que eu tenha segurança de dizer aos meus alunos o que realmente o mercado é, e não o que eu acredito que seja”. Para ela, a experiência é o que faz a diferença: “eu continuo trabalhando lá fora, tenho como mostrar ao aluno o que realmente acontece, diferente de quem só está aqui e não exerce mais a profissão”.

Diante dessa relação entre a profissão como bacharel e a docência, as teorias de ação se fortalecem na medida em que o confronto entre a teoria e a prática, assim como da análise dos fenômenos à luz das teorias existentes se constroem novas teorias (PIMENTA, 2007). Nesse sentido é que os professores desenvolvem essas teorias da ação que, neste caso, são a transposição das situações de trabalho como bacharel para a sala de aula, constituindo-se como experiências motrizes de aprendizagens junto aos alunos.

Por meio do que dizem os bacharéis, percebo que eles buscam, mesmo que por meio do acerto e do erro, dinamizar sua prática como professores, fazendo com que o aluno perceba nas situações problemas apresentadas oralmente, ou praticadas junto aos professores, a relação entre o conteúdo a ser trabalhado e o seu fazer. Nestas tentativas “tem coisas que fazem os alunos aprenderem bastante, outras não, aí vou usando o que dá certo” explica Alexandre, ao afirmar que “no decorrer dos anos, acabamos conhecendo o perfil dos alunos e o ensinar de acordo com o perfil de cada turma”.

Nesse sentido, Cesar explica que “às vezes levo uma situação mais lúdica que chama a atenção do aluno, mas quando eles não entendem, procuro novas formas de fazer com que o aluno aprenda”. Assim como ele, Raquel demonstra empenho em fazer com que os alunos aprendam a fazer, a partir dessa relação do que é transmitido por ela e do fazer por meio de visitas a empresas: “percebo que quando mando fazer alguma pesquisa, às vezes com questionário, às vezes só com observação, os alunos se interessam mais pelo conteúdo”.

Nessas falas percebo que, para esses professores, existe uma necessidade de vincular o conteúdo trabalhado às situações de trabalho cotidianas, como uma forma de despertar o interesse dos alunos pela disciplina trabalhada, como uma forma de fazer com que o aluno compreenda a aplicabilidade daquele conhecimento no seu futuro campo de trabalho.

Neste sentido, essas teorias da ação, são resultado de tentativas criativas de ensino, o que nem sempre quer dizer que eles tenham claro o conhecimento sobre esse processo, sobre o conhecimento didático-pedagógico que possa proporcionar de forma efetiva a aprendizagem dos alunos. As tentativas criativas de ensino pressupõem o professor que, em determinada situação de trabalho e por intermédio de um processo, cria um produto que é, naquela situação, em certa medida novo e valioso para o desenvolvimento de seu trabalho (MARTINEZ, 1997).

Isso se faz presente nas falas de alguns professores, como Cesar, que explica que “eu tava com a fama de coração gelado”, isso porque os próprios alunos o consideravam autoritário, como ele mesmo explica: “tinha fama de rígido, de professor chato, isso me preocupou”. Na medida em que ele considerou essa avaliação do aluno sobre sua forma de ser professor, ele procurou tomar outras direções na sua ação como professor “ou eu mudava ou os alunos iam continuar reclamando das minhas aulas. Nenhum professor gosta de ser considerado um carrasco”.

Como já citado anteriormente, nessas buscas criativas de inovar sua ação, ele começa a utilizar algumas estratégias de ensino, baseadas nas trocas com os professores de seu filho. Desde então, para o professor, sua aula tem se tornado mais prazerosa na visão dos alunos: “hoje escuto coisas positivas sobre minhas aulas, por isso busco utilizar situações mais lúdicas pra chamar mais a atenção deles”. Nesse caso, para Cesar, fazer um sorvete, uma aula fora do campus, dentre outras situações por ele proporcionadas, tornou-se uma teoria de que o ensino lúdico é mais eficaz para a aprendizagem, sendo essa uma de suas teorias da ação.

Para o professor, sua mudança de postura tem possibilitado melhorias significativas junto aos seus alunos, na medida em que, para planejar sua aula, ele explica “eu estou praticamente me tornando um aluno pra entender como eles pensam, como eles aprendem e as necessidades deles”. Cesar afirma consciente, com certo orgulho, que no Departamento de Administração: “tenho certeza que sou uma espécie de pioneiro minha área na difusão desse tipo de ensino mais participativo”.

Diante destes argumentos de Cesar, concordo com Sacristán (1999), na medida em que ele afirma que o professor possui saberes originados do conhecimento prático, um saber que é contextualizado e possui um caráter social na medida em que tem origem nas suas próprias interações sociais. Assim, os professores também são portadores de teorias que podem possibilitar a melhoria da qualidade do ensino, independente do nível em que estejam ensinando.

Sacristán entende que “o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência e reside na prática dos bons professores” (SACRISTAN, 1999, p.100). Desse modo, uma das formas de pensar a prática reflexiva se constitui como oriunda das teorias da ação do professor para assim desenvolver uma análise crítica e ampliar essas discussões.

Assim como Cesar, Sophia reconhece as necessidades dos alunos e busca essas mudanças nas formas de trabalhar, como ela conta: “tem alunos que aprendem escrevendo, outros só ouvindo. Tem alunos que precisam conversar com os amigos sobre o assunto na cantina, por exemplo. Enquanto trocam ideias aprendem mais do que com o professor, porquê?”. Na medida em que argumentava sobre as necessidades de observar mais como os alunos aprendem pra ensinar melhor, ela afirma: “às vezes o professor representa a figura da

autoridade e o colega tem uma relação de afetividade, por isso a abertura às vezes é maior, eu decidi me abrir para o aluno por isso”.

Diante de sua perspectiva, procura melhorar sua ação como professora: “ontem mesmo, na aula, eu decidi fazer todos os alunos sentarem no chão, mudar a perspectiva de organização da sala de aula”. Para a professora, essa mudança de organização do espaço, na forma de iniciar a discussão, fez com que eles se sentissem mais à vontade para discutirem o tema que estava sendo trabalhado: “pra você ver foi apenas uma mudança de formato, mas a aula fluiu muito melhor”, argumenta Sophia, que acredita: “os alunos, quando percebem algo diferente, ficam mais atenciosos, participam mais”.

As transformações nas ações docentes, nesses casos, surgem da própria consciência do professor de que precisam modificar suas práticas e sobre isso, Castanho (2000) explica que, no ensino universitário, na busca de evitar problemas oriundos de uma postura tradicional frente ao ensino, o professor se encontra em uma zona de transição de paradigmas. Nesse processo, a criatividade torna-se presente na medida em que se propõem outras perspectivas sobre o ensinar e aprender.

Dessa forma, os professores que veem necessidade de modificar sua prática, de acordo com Cunha (1998), entendem o conhecimento como construção, partem da dúvida, valorizam o erro e trabalham com base nele, fazendo com que a provisoriade, o movimento e a multiplicidade façam parte de sua ação cotidiana.

Por isso, diante da compreensão de que a experiência é formativa e a via de relação entre ser bacharel e professor, destaco a importância de considerar que é nela que os saberes são mobilizados, saberes esses oriundos das diversas relações em que o homem está inserido, aprendidas no decorrer de suas experiências formativas. Para Peres Gomes (1992, p.102), “a vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação”.

Luiza, ao explicar o que a experiência como bibliotecária contribuiu na sua ação como professora, explica que “a vivência do bibliotecário ajuda na relação de ser professor, porque, como alguém que trabalha com informações, ele precisa ajudar a quem necessita de informações”. Esse trabalho com a informação na relação da biblioteconomia com a docência decorre do fato de que: “os professores e o bibliotecários são agentes de informação, embora sejam atividades diferentes, têm o mesmo objeto”, como acrescenta a professora.

Isadora, por sua vez, esclarece que “no curso de biblioteconomia não se forma o professor, mas quem estuda e sabe se relacionar com o público, consegue”. Essa também é a opinião de Lia, quando afirma que “a única relação que vejo, é que quem domina os conhecimentos da área, é estudioso e bom profissional, tem total condição de ensinar”. Neste sentido, em ambos os casos a relação entre bacharelado e docência, está no domínio do conhecimento e na experiência profissional.

Para Flávia, a docência a ajuda em sua atividade no juizado, ao mesmo tempo em que esse trabalho a auxilia na atividade como docente “a docência me ajuda muito, como o direito é muito dinâmico, estou sempre estudando, em contrapartida, a habilidade com a teoria e o conhecimento sobre a realidade capacita para ensinar”. Nisto se percebe a necessidade da mobilização dos recursos intelectuais com os experienciais. No decorrer de suas experiências como professor, recursos intelectuais, sejam conceitos, teorias, crenças, procedimentos ou mesmo técnicas, são mobilizados para diagnosticar as situações de trabalho vividas por eles, visando meios de superação e de previsão sobre como agir futuramente (PEREZ GOMES, 1992).

Luiz, por sua vez, reforça a ideia da relação do bacharelado e da docência considerando que “o curso não tem essa finalidade, de formar professores, mas os alunos mais estudiosos, que ganham experiência no mundo do trabalho, têm condições de voltar pra universidade como professor”. Já Alexandre, conforme sua própria forma de tornar-se professor explica que “sou professor porque consideraram que desenvolvia bem o meu trabalho, então, acho que quem também consegue destaque no que faz e se comunica bem, tem condições de contribuir”.

Esses argumentos dos professores sobre as relações entre ser bacharel e professor por meio da experiência, me conduz a questionar se essa fala é uma forma de afirmar que a formação para a docência é um fator secundário frente à experiência profissional. Nos casos analisados, comunicar-se com o público e o conhecimento teórico da área, são elementos que, junto a experiência, capacitam o professor. Entretanto, reconheço que, aliados a eles, os conhecimentos pedagógicos também são essenciais, ainda que os professores não os identifiquem como importantes.

Tal prerrogativa me conduz ao pensamento de Vieira Pinto (1979) quando ele considera o professor como alguém que tanto pensa seu trabalho, quanto sobre seu trabalho.

Percebe o docente como um construtor de saberes, o que me faz buscar a diferença entre saber e compreender.

Para ele, o saber é uma fase do desenvolvimento do conhecimento, no qual “apesar de existir já a autoconsciência do saber, é a fase em que o homem apenas sabe que sabe, mas não sabe ainda como chegou a saber” (VIEIRA PINTO, 1979, p.28). Neste nível, para o autor, o conhecimento é organizado em formas preliminares para que possa atender as necessidades imediatas, não atingindo o plano de organização sistemática.

Compreender, para Machado (*apud* ANASTASIOU, 2010, p.21),

é apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento; é vê-lo em suas relações com os outros objetos ou acontecimentos. Os significados constituem, pois, feixes de relações que por sua vez se entrecruzam, se articulam em teias, em redes, construídas socialmente e individualmente em permanente estado de atualização.

Nesse processo, os saberes e experiências dos professores são constituídos nas suas redes de interdependências, como alunos, como professores, nos processos institucionais, saberes que refletem formas de fazer que designam diferentes sentidos sobre o ensinar. Isto me remete à Laneve (1993, *apud* PIMENTA, 2007), quando ele admite que a prática dos professores se constitui como uma rica possibilidade para o desenvolvimento de teorias, teorias essas que entendemos como teorias da ação.

Entretanto, o que se percebe é a preocupação de como ele constrói a teoria a partir dessas ações como docente, considerando como importante, o registro sistemático das experiências, como um tipo de memória do que foi elaborado. Entretanto, é preciso reconhecer que os professores entrevistados possuem lacunas na compreensão sobre os processos de ensino, embora possuam, sem dúvidas, saberes sobre a docência. Todavia, o que questiono é como eles compreendem de que modo chegaram a esses saberes e o que eles significam como importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Quando se questiona os professores sobre as ações como professores, sobre o que fazem e com base em que saberes eles desenvolvem a docência, respostas como as de Isadora são dadas: “preciso, como professora, saber como planejar, como avaliar, como diversificar minhas aulas”. Assim como ela, muitos bacharéis se remetem aos saberes docentes como domínio de conteúdo, saber comunicar-se, ser compreendido, transmitir conhecimentos,

conhecer estratégias de ensino, planejar, avaliar, dentre outros elementos didáticos-pedagógicos.

Todavia, dentre alguns saberes elencados como necessários na prática do bom professor universitário, algumas dimensões são frequentes nas pesquisas sobre os saberes necessários à docência no Ensino Superior, como por exemplo: domínio do conhecimento (da área específica em que se atua), cultura (de forma mais ampla), produzir saberes e material cultural, espírito crítico, criatividade e inovação, boa comunicação, dinamização das situações de aprendizagens, prática de valores sociais, avaliação e autoavaliação.

Quando questionava sobre os saberes necessários para ser um bom professor é comum ouvir relatos como “o professor deve conhecer os conteúdos da área em que ensina e fazer com que o aluno tenha vontade de aprender”, afirma Laura.

Para Alexandre “ser acessível aos alunos, conhecer o conteúdo e buscar diferentes formas de ensinar” são essenciais para que se possa ser um bom professor. É comum na fala dos professores a preocupação com o domínio do conhecimento como fator primordial para ensinar. Acompanhado do domínio do conhecimento, pode ser percebida a necessidade que “o professor tem que conhecer os métodos de ensino, de avaliação e planejamento” como explica Luiz. Percebo no decorrer das falas que os saberes docentes mais evidenciados pelos bacharéis referem-se aos disciplinares, aos curriculares, aos didáticos e aos experienciais. Esses saberes são adquiridos no processo de formação inicial e aprimorados no decorrer da prática.

Todavia, em uma das entrevistas, o que me chamou a atenção foi quando Luiza fez a seguinte observação: “eu não conheço os nomes lá da pedagogia pra dizer quais os saberes que utilizo, vou falar como conheço”. Dentre esses saberes, a professora destaca: “tem que conhecer o conteúdo que leciona, tem que chamar a atenção dos alunos, tem que saber elaborar aulas e verificar se eles estão aprendendo”.

É na tentativa de relacionar os saberes que fazem parte da ação docente que surge o ideal do bom professor: “o bom professor é ser um bom comunicador”, como define Raquel, que considera ensinar: “muito difícil, eu vivo tentando alternativas pra ver se os alunos captam a mensagem, se eles estão aprendendo a fazer”.

Para essa professora comunicar-se bem é um dos principais elementos de ser um bom professor, por isso ela explica: “eu não acho que sou boa docente porque eu não me comunico

bem para um grande grupo”. Raquel continua expondo seus motivos de não se sentir boa professora: “eu não consigo nem falar alto com muitos alunos, dia de chuva ou o barulho do ventilador já me deixa sem conseguir me comunicar, isso me deixa angustiada”.

Por perceber que não consegue ser ouvida bem pelos alunos ela acredita que os alunos se dispersam: “eu me sinto sacrificada, com turmas enormes e não consigo me comunicar bem”, diante desse dilema é que a professora resolve mudar algumas formas de ensinar, dando prioridade a aulas em que ensina a fazer pesquisas de campo, diminuindo assim as aulas expositivas: “eu consigo passar bem uma técnica mostrando como se realiza tarefas, eu acho que consigo ensinar a fazer, mas oradora nunca fui e não sou, acho até que nunca vou ser, por isso evito aulas só expositivas”.

Enquanto Raquel busca saídas para não ficar resumida às aulas expositivas, Alberto explica que ser professor é transmitir o conhecimento, pois como ele afirma, “meu trabalho do professor é o de transmitir o nosso conhecimento, de maneira clara para que o aluno entenda”. O professor explica ainda que “o meu conhecimento sobre ensino é transmitir o conhecimento que tenho da minha área”. Alberto

Nesta fala de Alberto, está clara a ideia de que o saber docente é apresentar de forma clara o conteúdo por meio da exposição. Anastasiou (2010) explica que essa noção decorre do fato de que o ensinar, o aprender e o apreender muitas vezes são considerados como ações separadas, de modo que, como se percebeu no decorrer desse capítulo, ensinar aparece como sinônimo de docência, como algo próprio do professor, e a aprendizagem como algo próprio do aluno. Para Anastasiou (2010, p.17):

Nesta visão de ensino, a aula é o espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo e depois memorizá-lo. Daí poder prescindir a presença do próprio aluno, pois se há um colega que copia tudo, basta fotocopiar suas anotações e estudá-las, para dar conta dessa maneira de memorizar os conteúdos.

Embora muitos professores, pela própria herança da formação em que o professor é quem sabe e o aluno é quem ouve, repitam essa forma de agir, percebe-se que muitos deles já estão buscando mudar essa postura, mediante as leituras que fazem, das formações

continuadas das quais já participaram, da conversa com outros professores, reconhecendo que não têm como continuar exercendo as velhas formas de gerir o ensino.

Entretanto, como essas formas não estão tão claras para o professor, existem diversas confusões sobre as formas de agir e dos saberes necessários ao ensinar, como se pode observar na fala de Isadora: “docente universitário é o sujeito que tem a função na sociedade de repassar informação da sua área de conhecimento”. Nesta fala destaco o termo “repassar” como sinônimo de transmitir na perspectiva citada por Anastasiou (2010). Todavia, a confusão aparece quando ela continua explicando que “esse repasse é uma via de duas mãos, o professor leva o conhecimento para o aluno e o aluno troca a informação”, para ela “o professor sabe que precisa do aluno para promover uma educação”.

Da mesma forma, Lia afirma: “uma vez li um texto sobre Paulo Freire”, e, portanto, sabe que “o aluno pode trazer elementos novos pra contribuir com a disciplina”, entretanto, “o professor realmente sabe mais que o aluno, mas o aluno pode trazer elementos que agreguem ao que está sendo trabalhado”.

A necessidade de fazer referência a Paulo Freire me remete a Elias quando ele explica sobre a necessidade de argumentos de autoridade, principalmente quando o indivíduo se sente menor autoridade sobre uma área do conhecimento: “[...] muitos sociólogos que, em relação às suas disciplinas, são novatos e tem, portanto, menor autoridade no mundo acadêmico, tem tentado como os novatos quase sempre fazem, seguir os ditames filosóficos autorizados” (ELIAS, 1998, p.29).

O conhecimento sobre Paulo Freire, nesse caso, faz com que a professora se sinta “mais autorizada” quando tenta explicar sua concepção de ser professora e do ensino. Ao mesmo tempo em que tenta mostrar a importância do aluno, Lia reforça a imagem de que é o professor quem realmente detém o conhecimento. A frase de Isadora e a afirmação de Lia sobre a leitura de Paulo Freire fazem com que eu questione: até que ponto a pedagogia freireana é conhecida, debatida e compreendida entre os professores de Ensino Superior? Até que ponto se tornou um chavão nos meios educativos?

Um dos trechos mais conhecidos de “A Pedagogia do Oprimido” é o que Freire explica: “[...] o educador já não é o que educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p.79). Com base nesta citação, acredito que, quando Isadora cita que o aluno “troca a informação” com o

professor, e Lia afirma que o aluno pode contribuir com a disciplina, elas tentam explicar essa relação dialógica do ato de ensinar conforme Freire.

Na relação dialógica, ao contrário do que afirmam as professoras que transmitem o conhecimento,

o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2005, p.97).

Diante disto os professores caem na repetida ideia de que “o professor tem que conhecer como fazer uma prova, como planejar, essas coisas próprias da profissão de professor”, como afirma Henrique. Essas formas de considerar que sabem ensinar, me remete a Pimenta (2007), quando chama a atenção para as ilusões dos saberes, para aqueles que acreditam que dominam algum assunto, algum procedimento, e por isso sabem ensinar, fazendo disso as bases de sua prática docente.

Diante dos sentidos atribuídos à docência, e dos saberes que eles elegem como necessários a explicar, percebe-se que de um lado, estão os professores que apresentam perspectivas de mudanças em suas ações, buscando valorizar os alunos, procurando continuamente romper com o paradigma tradicional de ensino. Por outro lado, ainda se percebe um grande número de docentes que, embora esteja há muitos anos na profissão, não reconhecem as necessidades de melhoria em sua ação, colocando apenas na experiência o argumento de saberem ensinar.

Tal constatação da existência de lacunas no conhecimento de alguns dos bacharéis sobre os saberes docentes, faz perceber que, enquanto os professores não tiverem consciência sobre suas próprias lacunas formativas, o trabalho com conceitos teóricos, desvinculado de suas situações de trabalho e dos processos de ensino-aprendizagem, não terá efeito, na medida em que eles mesmos não saberão identificar no exercício da docência o que deve ser melhorado na ação como professor.

Isso pode ser percebido nas pesquisas que começaram a revelar que o professor intervém num ambiente complexo, incerto, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ambiente, o professor

enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que se referem a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos e que requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social (PEREZ GÓMEZ, 1995).

Estudos foram desenvolvidos tendo como objeto os saberes tácitos, elaborados e mobilizados no momento da ação docente, relacionados aos saberes que estão implícitos nas formas de ser e de fazer do professor. Esses estudos somam-se àqueles que têm como objeto a crítica à ideia de que uma das origens das dificuldades educativas parte da desqualificação e da incompetência dos professores, preocupando-se com a necessidade do desenvolvimento da profissionalização da docência, buscando compreender sua especificidade e constituição através dos processos de socialização, identificando nos saberes os aspectos que podem melhor definir e fortalecer a identidade e autonomia profissional.

Acredito que no âmbito formativo dos professores, deve ser trabalhada junto a eles a necessidade de “incluir um saber o quê, um saber como, um saber por quê, e um saber para quê” (ANASTASIOU, 2010, p.20) e ainda um saber a quem. Ao pensarem sobre seus saberes e sua ação junto aos alunos, desenvolvendo com os bacharéis não só discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas partindo dos processos de formação continuada para o conceito de processo de ensinagem ao se referir à situação de ensino.

Diante disso, discutir sobre os saberes docentes engloba tanto a ação de ensinar, como a de apreender. Se o ensinar significa “marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento” (ANASTASIOU, 2010, p.18), apreender “significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, compreender, agarrar” (ANASTASIOU, 2010, p.19).

Esse processo de ensinagem (ANASTASIOU, 2010), se refere à complexidade de uma prática social efetivada entre professores e alunos e que engloba o ensinar e o aprender, como um processo contratual por meio de parcerias que possibilitem a construção do conhecimento escolar, decorrentes de ações, seja na sala de aula ou fora dela. Diante disso, reforço a necessidade de revisão nas formas como estão sendo estabelecidas as formações continuadas dos professores universitários no contexto do trabalho, não se limitando a reflexões sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz (HOUSSAYE, 1995).

Por isso, a partir dos problemas que a própria ação dos bacharéis como docentes apresentam, desconstruir e reconstruir dialogicamente o que eles pensam sobre ser professores, seus saberes e ações a partir de suas próprias situações de trabalho, é uma necessidade formativa. É um dos pontos que pretendo aprofundar na próxima parte desta tese, ao buscar apresentar como os professores têm compreendido as formações continuadas proporcionadas pela Pró-Reitoria de Graduação e como elas têm contribuído para sua ação como professor.

Além disso, também busco discutir como os docentes observam suas ações no cotidiano da UFRN, os processos formativos por eles apresentados como contribuidores para as suas práticas como professores, assim como discutir sobre os conflitos correspondentes às necessidades e produção e manutenção na carreira.

SÍNTESE INTEGRADORA

No decorrer desta parte busco explicitar os sentidos atribuídos pelos bacharéis à docência universitária, as relações por eles estabelecidas entre a sua formação profissional e a ação como professor universitário reconhecendo que o sentido atribuído à docência influencia nas formas de ser e agir como professor.

Parto do pressuposto de que a experiência se torna legitimadora da docência na medida em que a ação docente permite cotidianamente situações problemas nas quais os professores buscam soluções que permitam superar as dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos.

Os sentidos de ser um bacharel que ensina e ser docente mesmo sem licenciatura, oriundos das falas dos professores, representam as formas de agir deles. As atividades que exercem e a relação com o outro definem como eles se veem profissionalmente, por isso a identidade profissional está em relação com a alteridade, a quem e em que posição se está falando.

Um dos elementos de exclusão para buscarem se definir profissionalmente é a formação, vista por muitos bacharéis como a identificação de um profissional. Entretanto,

muitos professores usam argumentos de inclusão ou acumulação na medida em que, são formados em uma determinada profissão e atuam concomitantemente como professores.

Nesse sentido, o sentimento de pertencimento dos bacharéis à docência universitária conduz à percepção de que a participação na formação do Departamento, na elaboração das propostas pedagógicas e dos documentos normativos do curso, além das atividades em sala de aula, possibilita um envolvimento maior com o sentido de docente universitário, ainda que a inexistência de formação em licenciatura seja um motivo de dúvida no momento de responder como se veem.

Todavia, ser professor e ensinar se apresenta tanto como prazer quanto como desprazer. Os professores refletem o sentimento de pertencimento ou de sentirem-se filiados a uma profissão (que pode expressar o “ser dedicado” ou “ser escadante”), decorrente dos sentidos dados e das formas como eles exercem a profissão de professor na medida em que, ao ingressar na profissão, eles necessitam desenvolver novas aprendizagens e habilidades que possibilitem que dela se tornem membros.

No segundo capítulo, pode ser observado que no caso específico dos bacharéis entrevistados, a docência torna-se legítima a partir do momento em que a experiência profissional auxilia a desenvolver saberes que os auxiliem a agir como professor. Ela possibilita que eles “dominem” o processo de desenvolvimento dessa atividade, de modo que, subjetivamente, seja plausível a forma como exercem a profissão.

Essas teorias da ação elaboradas pelos professores surgem, portanto, das experiências e pressupõem significativos conhecimentos distintos dos produzidos cientificamente. São conhecimentos extraídos da ação docente, na qual está implicada a mobilização do saber como e porque, possibilitando versatilidade ao professor com relação aos elementos básicos do processo de ensino e aprendizagem (SACRISTAN, 1995).

Esse saber como e saber por que se tornam elementos de legitimação da docência para os bacharéis, pois a legitimação não consiste apenas em uma questão de valores, mas também de conhecimentos que servem de referências de condutas e modos de agir. Constitui-se ainda como um conjunto complexo de conhecimentos orientados para a prática que exige tanto argumentos práticos, quanto reflexão na ação. É uma capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

É por meio da experiência profissional e da experiência cotidiana da ação como professor que a docência é legitimada, pois por meio dela ocorre o processo de interiorização necessária da ação docente. O processo de filiação decorre não apenas dessa interiorização, mas ainda se faz necessário “mostrar competência de membro” (COULON, 1995, p.161) para se sentirem legítimos professores. Dessa forma, os professores buscam expressar os saberes que são necessários para serem docentes, ressaltando a experiência como o centro dessa legitimação.

A partir dos problemas que a própria ação dos bacharéis como docentes apresentam, desconstruir e reconstruir dialogicamente o que eles pensam sobre serem professores, seus saberes e ações a partir de suas próprias situações de trabalho, é uma necessidade formativa. Percebe-se, no decorrer de toda essa parte, que o sentido atribuído ao ser professor reflete nas formas como os bacharéis agem, formas que apresentam lacunas formativas, podendo ser elas trabalhadas como o centro de atenção dos grupos formadores da Universidade.

PARTE IV

PRODUÇÃO E CONTRAPRODUÇÃO NA UFRN: O BACHAREL DOCENTE EM AÇÃO

Após discutir sobre as trajetórias acadêmicas e sobre as relações entre bacharelado e docência, busco nesse momento analisar os sentidos que os bacharéis atribuem à sua ação como professores no cotidiano da UFRN.

Na busca por esses sentidos, procuro estar atenta às relações estabelecidas simbolicamente pelos professores com a universidade enquanto instituição. A instituição de que trato nesta parte, pode ser compreendida como uma rede simbólica socialmente sancionada, em que se combinam em proporções e relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário (CASTORIADIS, 1982).

Ao analisar o que falam os professores sobre seu cotidiano, tornou-se possível perceber as formas como que eles se relacionam na instituição, sobretudo sobre os papéis que assumem e os sentidos atribuídos a esses papéis, sobre as formas de pertencimento e de relação estabelecida com o outro, com o mundo que o circunda (AUGÉ, 1999).

Tais sentidos vinculam-se a normas, crenças, valores, linguagem, procedimentos e métodos adotados para a realização da ação como docente na instituição. Isso demonstra que muitas vezes são relações instituídas, onde se percebe maneiras de fazer simbolizadas, sancionadas e legitimadas, por isso “as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica” (CASTORIADIS, 1982, p.142)

A universidade, como qualquer outro tipo de organização humana, possui símbolos, normas, rituais próprios *etc.*, que devem ser reconhecidos ou mesmo conhecidos por qualquer professor que na instituição necessite continuar. Embora tenha claro que antes de tornarem-se professores, eles foram alunos e vivenciaram (no papel de aluno) muitas dessas normas, simbologias e rituais, como docentes eles necessitam de certa forma dominar os modos de proceder institucionalmente.

Assim, as relações dos docentes com seus pares, com os alunos, com funcionários, dentre outros, constituem-se como relações simbolizadas e efetivas (AUGÉ,1999). Nessas relações busco ainda evidenciar os sentidos atribuídos pelos docentes na relação com os alunos, conhecer se eles demonstram necessidades de formação para atuarem como professores e ainda, conhecer as contribuições dadas pela Universidade à formação continuada oferecida a eles.

Para isso, parto dos seguintes questionamentos, que norteiam a discussão de toda essa parte: como os docentes agem na pesquisa, no ensino e na extensão? Os professores bacharéis sentem necessidade de formação para o desenvolvimento da docência? Como esses professores se veem como formadores de profissionais?

Tais questionamentos me remetem ao pressuposto de que os professores bacharéis não têm a consciência da necessidade de formação para a atuação como docentes no Ensino Superior, pois acreditam que o domínio do conteúdo e a experiência profissional são suficientes e os legitimam como professores. Por outro lado, buscam meios de se manterem na carreira acadêmica, produzindo em conformidade com as exigências institucionais, privilegiando a pesquisa e deixando em segundo plano o ensino e a extensão.

CAPITULO 7

A PRODUTIVIDADE E A CONTRAPRODUTIVIDADE ACADÊMICA: A AÇÃO DO DOCENTE NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UFRN

[...] a política de “panelas” acadêmicas de corredor universitário e a publicação a qualquer preço de um texto qualquer se constituem no metro para medir o sucesso universitário. Nesse universo não cabe a simples pergunta: o conhecimento a quem e para que serve?

Maurício Tragtenberg

As universidades federais brasileiras têm sido alvo de inúmeras formas de avaliação, o que já provocou uma grande discussão nos âmbitos acadêmicos. Todavia, a avaliação de rendimentos docentes por vias quantitativas tem sido foco de preocupações para os professores, a partir do momento em que se torna enfatizada no meio acadêmico a idéia de que a produtividade docente nas suas atividades de ensino e pesquisa deve ser medida objetivamente, a fim de facilitar a criação de mecanismos de incentivos que possam estimular a produção acadêmica, tal como é feito nos Estados Unidos.

Após estudos da temática e análise do que falam alguns professores, posso resumir os conflitos deles sobre a produtividade acadêmica nas seguintes questões: como considerar a qualidade do trabalho acadêmico? Como definir quem tem maior qualidade, pelo número de produção de um ano para outro? O professor perde a qualidade profissional quando, por motivos diversos, não publica trabalhos nos eventos científicos dos últimos anos? Suas publicações se tornam inválidas com o passar do tempo?

São questões como essas que direcionam a discussão deste capítulo, que discorre sobre a produtividade e a contraprodutividade acadêmica¹⁹ como temas que envolvem o que considero como propostas de mudanças para o cenário acadêmico das Universidades Federais para todo o Brasil, correspondendo, portanto, a um debate atual, ainda em processo de

¹⁹ No decorrer desta parte apresento o que compreendo como produtividade e contraprodutividade.

discussões tanto nos âmbitos acadêmicos, quanto nas esferas políticas e demais instâncias organizacionais do país.

Tenho como objetivo apresentar a discussão sobre as relações dos docentes com a instituição em que trabalham, assim como conhecer quais são as motivações e dificuldades enfrentadas pelos bacharéis para o desenvolvimento e manutenção de sua carreira como professor do Ensino Superior na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Para esta discussão, considero importante retomar alguns pontos apresentados na Parte I desta tese, na qual introduzi elementos que contribuem para conhecermos o cenário das universidades federais no país, ampliando a discussão a partir de dois pontos que se complementam: 1. A plataforma Lattes como espelho do trabalho docente: O respeito e o reconhecimento profissional como reféns da produtividade e 2. A contraproductividade: o cansaço docente, as atividades simultâneas e as necessidades de manutenção da carreira

A PLATAFORMA LATTES COMO ESPELHO DO TRABALHO DOCENTE: O RESPEITO E O RECONHECIMENTO PROFISSIONAL COMO REFÉNS DA PRODUTIVIDADE

Como produtividade considero a necessidade, existente atualmente no âmbito universitário, de se avaliar a qualidade como instituição, de forma operacionalizada, numa perspectiva quantitativa guiada pela lógica empresarial e de mercado.

Sobre isso, Chauí (1999) explica que a partir dos anos 1990 ocorreu no âmbito acadêmico uma nova fase destrutiva com a implementação do que ela denomina como “universidade operacional”, que corresponde ao desaparecimento da universidade como instituição social, dando lugar a uma organização social mais vinculada às formas de organização privada. Isso vem ocorrendo principalmente com a abertura de convênios com as instituições privadas, fazendo com que haja a necessidade da universidade se vincular á lógica de gestão guiada pelo mercado, fragmentando internamente a atividade de ensino e de pesquisa.

Isso introduz o que Chauí (1999) chama de “fantasmagórica produtividade acadêmica”, avaliada segundo critérios quantitativos e necessidades de mercado. Ricci (2009), sobre isso, demonstra, por meio de resultados de pesquisa que a produção científica brasileira cresceu 56% nos anos de 2007 e 2008, fazendo com que o Brasil passasse da

posição de 15º para a 13º colocação no ranking mundial de artigos publicados em revistas especializadas.

Para isso que Chauí (1999, p.3) chama a atenção, afirmando que a universidade deixou de ser uma instituição social, tornando-se uma organização na medida em que

[...] o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade das publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age.

Sendo assim, a universidade como instituição social, desde seu surgimento, configura-se como uma ação social, uma prática social fundamentada no reconhecimento público de sua legitimidade, e ainda, em suas atribuições, sendo a ela conferida a autonomia perante as demais instituições sociais, sendo estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela mesma.

Na medida em que cada vez mais tem se definido, não mais como instituição, mas como organização social, a universidade tem se delineado por uma prática social determinada por sua própria instrumentalidade, tem se referido ao conjunto de meios administrativos particulares, a estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e sucesso no emprego de meios para atingir determinados fins.

Por se tornar uma administração, é regida pelas ideias de gestão, de planejamento, e ainda de previsão, controle interno e externo e de necessidade de êxito, constituindo-se, dessa forma, como “uma organização que pretende gerir seu espaço em tempos particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social”. Seu objetivo maior não é o de responder as contradições, mas de vencer a competição com seus pares, seus supostos iguais (CHAUI, 1999, p.3). Isso, em nome da busca pela qualidade ou excelência, podendo ser definida como competência, cujo critério vem a ser o atendimento às necessidades de modernização e da economia que visam o desenvolvimento social. A prerrogativa dessa qualidade é medida então pela produtividade orientada por três critérios essenciais: quanto a universidade produz, em quanto tempo produz e a qual custo do que produz. Dito de outra forma, a quantidade, tempo e custo-benefício tornam-se definidores dos contratos de gestão.

Diante dessas considerações, o termo produtividade, assume nas discussões acadêmicas sentidos diferenciados, dos quais destaco em primeiro lugar Maués (2006), que vincula o termo ao capitalismo e, por isso, tem o sentido de submissão da docência e da universidade ao mercado. Cunha (2005, p.88), por sua vez, ressalta o aspecto quantitativo que foi introduzido nas avaliações acadêmicas, afirmando que no caso dos professores “todos reconhecem que, os sábados, domingos e feriados são os melhores dias para a produção intelectual, submetendo a si próprios e às suas famílias a um processo estressante de corrida acadêmica, a procura do troféu da produtividade”.

Um dos troféus da produtividade, deve se referir ao que explica Alberto: “a produção intelectual exigida tornou-se uma obrigação, se quisermos manter o apoio a pesquisas, a reputação profissional ou até mesmo o respeito como intelectual”. Assim, o sentido que o outro pode atribuir à carreira desse professor torna-se um dilema profissional para ele. Entre a necessidade imposta e o desejo de produzir, se faz presente a vontade de manter-se bem profissionalmente diante da instituição e de seus pares.

O que o professor fala corresponde ainda aos critérios de concessão de bolsas de apoio à pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assim como também foi critério da antiga Gratificação de Estímulo à Docência (GED)²⁰, atualmente extinta, que vinculou a remuneração dos docentes universitários ao desenvolvimento de atividades matematicamente contabilizadas. Por isso, essas atividades docentes passam a ter um caráter mais quantitativo que qualitativo, pois se estimula a produtividade em troca de ganhos e auxílio, principalmente financeiros.

Sobre isso, lembro-me de Evangelista (2006) que, parafraseando um trecho de Fernando de Azevedo publicado nos anos 30, “progredir ou desaparecer”, utiliza o bordão “publicar ou morrer”, como uma forma de expressar como se sente como professora nesse contexto de ampla imposição sobre a necessidade da produtividade docente no âmbito acadêmico:

Eu estava confiante em que a publicação era um resultado de estudos, de pesquisas, de reflexões, de maturações teóricas, de inquirições intelectuais, de contribuições significativas, de respostas políticas, de preocupações sociais, de compromissos com o saber, de respeito à opinião pública, de

²⁰ A GED está regulamentada pela lei nº 9678 de 06 de julho de 1998, tornou-se uma gratificação fixa e na negociação salarial de 2007-2008 tornou-se extinta.

amor ao leitor anônimo, de explicitação de ideias além-indivíduo... “Romance”, afirmaram. Não é. Publicar é publicar. Que explicação mais tautológica... Qual nada, publicar era isso mesmo. E só precisava duas coisas: um sujeito que escrevesse palavras em uma página e um editor. O leitor? Bom... (EVANGELISTA, 2006, p.3)

A partir desse sentimento de aborrecimento, como ela mesma descreve, a autora passa a discorrer sobre diversas formas de produzir, parafraseando Fernando de Azevedo: “publicar ou morrer, morrer por publicar, morrer se publicar, morrer se não publicar, publicar apesar de morrer, publicar para morrer, enfim publicar, mas sem morrer” (EVANGELISTA, 2006, p.4).

Tal forma de pensar sobre a produção reflete de uma forma generalizada a angústia que os professores universitários têm enfrentado nos últimos anos, como pode ser observado na fala de Raquel: “Infelizmente, para a CAPES, o que importa não é como tem sido feito nosso trabalho, mas quanto de trabalho nós fizemos, e trabalho para eles é publicação, divulgação de pesquisas, de estudos em revistas, em especial com Qualis²¹ A ou B. O que eles não percebem é que nosso trabalho como professor não é só isso”.

Essa produtividade, considerada pela CAPES na Resolução CES nº 2 de 7 de abril de 1998, no artigo 1º, indica que

A produção intelectual institucionalizada consiste na realização sistemática da investigação científica, tecnológica ou humanística, por certo número de professores, predominantemente doutores, ao longo de um determinado período, e divulgada, principalmente, em veículos reconhecidos pela comunidade da área específica.

Ao denominar de sistemática a investigação científica, o que a CAPES está considerando? Será que apenas as investigações publicadas nos meios acadêmicos podem ser consideradas uma atividade científica sistematizada? São questões como essas que fazem com que alguns professores se questionem se vale a pena desenvolver certas atividades, como explica Sophia: “tenho poucos artigos publicados, não tenho livros, nem sou doutora ainda, mas tenho excesso de trabalho na universidade. Isto conseqüentemente não me torna qualificada para uma série de coisas”.

Essa tendência pela quantificação das atividades acadêmicas dos professores como estratégia de avaliação da qualidade aparece, de um lado, como potencial de mudança, na

²¹ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação.

medida em que se apresenta como meio de estimular maior produção em pesquisas, maior participação em eventos científicos, o que poderia melhorar o desempenho profissional do professor. Por outro, os bloqueios surgem na proporção em que deve ser reconhecido que o trabalho docente na universidade impõe muitas dimensões, às quais não cabe, muitas vezes, uma determinada quantificação, como se algumas atividades fossem mais importantes que outras, ainda que sejam todas essenciais para a vida acadêmica. Considero essa problemática como um elemento que se transforma em desestímulo para os docentes, em bloqueios para a realização das mesmas atividades que não requerem maiores pontuações.

Flávia explica: “uma das coisas que me incomoda é ter que ficar atualizando o meu Lattes sempre que busco participar de determinada pesquisa, porque tem que estar lá registrado que produzo”. A professora comenta ainda o quanto tem dificuldades de se dedicar a publicações e à participação em eventos, porque, dentre outras coisas, ainda tem vínculo empregatício em outro órgão público: “fica muito difícil ser produtiva no sentido de ficar indo aos eventos, de ter tempo de estar escrevendo quando daqui já tenho aulas, provas, as coisas normais da vida de professor para fazer”.

Com certo tom de contrariedade, afirma que, ao buscar participar de um projeto de pesquisa em uma base, “a aprovação muitas vezes depende do perfil exposto no Lattes, então parece que é ele que determina se somos competentes ou não para fazer alguma coisa”, desabafa Flávia.

Não é apenas Flávia que demonstra certo aborrecimento com relação aos índices de produtividade necessários aos professores para serem aprovados ou aceitos, por exemplo, pelo CNPQ ou CAPES. Luiz explica que “hoje em dia se cada professor e aluno não estiverem de olho na sua própria produtividade, sempre atualizando o Lattes, os grupos de pesquisa, e até mesmo a Pós-graduação, fica à beira do descrédito”. A credibilidade e respeito, nesse sentido, decorrem, pelo que falam os professores, do quanto produzem dentro dos critérios estabelecidos pelo CNPQ, discriminados na plataforma Lattes.

A plataforma Lattes é uma base de dados de currículos, de Grupos de Pesquisa e de instituições integradas a um sistema de informação. Ela pode ser considerada como um instrumento de planejamento, gestão e operacionalização de fomentos, não apenas do CNPQ, mas também de outras agências de fomentos federais e estaduais, assim como de fundações de apoio à ciência e tecnologia das instituições de Ensino Superior, dentre outras instâncias que utilizam esse banco de dados.

Além de ser um instrumento de planejamento e gestão, a plataforma pode ser considerada ainda como base para a formulação das políticas do Ministério de Ciência e Tecnologia, assim como de outros órgãos governamentais da área da ciência, tecnologia e inovação. De acordo com as próprias descrições sobre a plataforma Lattes, expressas no site oficial do CNPQ²², essa plataforma se constitui ainda da seguinte forma:

O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia (CNPQ, 2010, s/p).

Diante da própria descrição do CNPQ, torna-se explícito que o “mérito e competência” dos professores, para que obtenham financiamentos para suas próprias pesquisas, tornam-se, dessa forma, reféns da produção publicada por meio de seus Lattes. Por isso, acredito que na atualidade o Lattes torna-se uma vitrine da vida acadêmica do docente.

Para César, “viver contando produção está deixando os professores doentes e competitivos”, na medida em que buscam contribuir sistematicamente com a instituição por meio de pesquisas, tornam-se, por outro lado, obrigados a estarem em constante atenção para que sua produção não diminua a ponto de perderem as bolsas de produtividade, de iniciação científica ou até mesmo de sua manutenção nos programas de Pós-graduação como professores.

Se, por um lado, é visada a melhoria na divulgação das informações, pela disposição pública dos dados da Plataforma na internet, buscando maior transparência e confiabilidade das atividades com fomento de recursos federais, por outro lado, expõe a vida acadêmica dos professores e alunos, tornando-os produtivos ou improdutivos pelos índices quantitativos expressos no currículo.

Sophia explica que “sempre fui convidada para dar palestras e consultorias a empresas pelo respeito e reconhecimento do trabalho como professora e como turismóloga, agora quem não tem muitos contatos, fica à mercê da consulta da produção se é um bom profissional ou não”.

²² www.cnpq.br

Eduardo, por sua vez, questiona o seguinte: “eu não tenho tanto tempo de trabalho disponível para estar viajando para evento, escrevendo livros *etc.* Isso quer dizer que não faço um bom trabalho como professor?” Após esse questionamento ele complementa “está cada vez mais absurda as imposições sobre como deve ser nosso trabalho”.

Silva (2005, p.6), ao discorrer sobre a “corrida pelo Lattes”, explica que o currículo deixou de refletir as vicissitudes da vida, tornando-se uma medida de sucesso. Para esse autor, na vida acadêmica “se você não tem um Lattes, está socialmente morto, não existe. Mas não basta tê-lo, é preciso que ele expresse sua lista de realizações, e esta deve ser a maior possível”.

Na medida em que esse instrumento torna-se um potencial de mudança para que os professores busquem melhorar suas atividades de pesquisa, as atividades técnicas, suas publicações, participação em eventos, bancas, dentre outros, torna-se um bloqueio quando ele tende a perder uma maior dedicação às demais atividades que não aparecem no currículo. São as não contabilizadas, mas essenciais à vida acadêmica, como por exemplo, dedicar-se a suas aulas, aos alunos, às orientações dos alunos mesmo que não sejam “alunos PIBIC²³” ou pós-graduandos, ampliando seu saber e sua pesquisa, e diminuindo aquilo que é o objetivo maior dele estar na universidade: o ensino.

Isto foi percebido na medida em que Lia explica que “com todas as nossas reais necessidades de fazer tudo e pior, ao mesmo tempo, fazem com que os alunos, em especial da graduação, mesmo que de forma inconsciente, fiquem em segundo plano”.

Essas preocupações expressas pelos professores traduzem a necessidade de reflexão sobre as finalidades que tem se dado à docência universitária, pois o prazer pelo estudo contínuo e pelo ensino, demonstrados pelos professores na parte anterior, tendem a perder lugar para a necessidade de manutenção na carreira: produzir, podendo chegar ao ponto em que estar em sala de aula se torna um empecilho para alguns professores, tomando o tempo necessário que muitas vezes poderiam ser dedicados à escrita de seus livros, às viagens de divulgação das pesquisas, às participações em bancas, dentre outras atividades que ocorrem paralelamente ao ano letivo pré-fixado nos calendários acadêmicos.

²³ Aluno PIBIC é o aluno de graduação que recebe uma bolsa com a finalidade de despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais na produção de pesquisas. PIBIC é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação científica.

Isso porque as crescentes exigências e as agências fomentadoras e financiadoras de pesquisas têm produzido cotidianamente e em excesso um formalismo burocrático, consumindo cada vez mais tempo dos professores que dependem dessas instâncias para serem “produtivos”. Silva (2005) critica ainda a denominada ditadura dos formulários, os controles hierárquicos e as resoluções impostas, afirmando que isso cada vez mais torna-se um meio seletivo, no qual quem tem mais tempo e maior experiência burocrática consegue acompanhar o ritmo das exigências colocadas como procedimentos necessários para auxílios financeiros.

Se for observado o que Chauí (1981, p.13) critica com relação ao discurso de competência, pode ser percebido que este “[...] exige a interiorização de suas regras, pois aquele que não interiorizar corre o risco de ver-se a si mesmo como incompetente, anormal, asocial, como detrito e lixo”. Isso faz com que muitos professores, em especial, aqueles mais dedicados ao ensino, os que ainda não coordenam bases de pesquisas, não ensinam nos programas de pós-graduação, e trabalham em especial com o ensino na graduação, tenham como motivação na carreira a busca pela titulação, em especial de doutor, movidos pelo desejo de fazer parte do rol dos professores que são pelos indicativos denominados produtivos: “meu desejo agora é fazer meu doutorado, coordenar uma base de pesquisa, escrever livros. Isso tem sido motivo de maior respeito ao profissionalismo dos professores”, desabafa Alexandre, que fez o mestrado depois de muitos anos como professor na UFRN, também pela necessidade de titulação.

Isso passa a ser prioridade para a grande maioria dos professores entrevistados que ainda não são doutores, como afirma a Sophia: “ser doutora hoje é uma necessidade funcional, e até mesmo uma necessidade financeira no meu caso”, acreditando que o doutorado pode auxiliar na obtenção de conquistas tanto profissionais como pessoais “vai melhorar minha qualidade de vida financeiramente, mas também vou ter maior apoio institucional para me dedicar a pesquisas”.

Já para Raquel, o doutorado significou um recomeço: “após o doutorado acho que passei a ter maior prazer em ser professora, o retorno do doutorado me fez ter melhor qualidade de trabalho na universidade”.

Para Laura, uma das grandes motivações que tem ao estar vinculada como professora na UFRN é explicitada pela fala a seguir: “ainda penso em retornar para o mestrado e quem sabe fazer doutorado”. Esse é o mesmo sentimento de Eduardo, de que “o doutorado é um sonho que tenho procurado realizar, ainda penso em sair de licença para realizá-lo”.

A busca pela titulação como motivação na carreira tem sido estimulada pelo Governo Federal por meio da Lei nº 11.344 de 08 de setembro de 2006, em vigor, que concede aumento de incentivo aos professores que obtêm títulos no Ensino Superior. Além do aumento salarial por títulos, a lei reestrutura a carreira docente em cinco classes: professor titular, associado, adjunto, assistente e auxiliar. O percentual de gratificação é o de 75% no caso de doutores ou livre-docentes, 37% para os mestres, 18% para os especialistas e 7,5% para quem possui certificado de aperfeiçoamento.

Tais incentivos federais fazem com que muitos professores ainda busquem os títulos em especial de doutor, como explica Flávia “a titulação para o direito não é muito significativo, mas para a docência é muito importante, é uma necessidade profissional”.

A necessidade de obter o título de doutor e mestre para os professores que ainda não os possuem e a necessidade dos professores doutores estarem atentos à sua produção intelectual para manterem os auxílios financeiros para suas pesquisas, projetos de extensão, e até mesmo para seu vínculo como docente na pós-graduação faz com que muitas outras atividades se tornem secundárias.

Alexandre explica que: “quem hoje, quer ficar coordenando curso de graduação ou departamento? Isso requer muito tempo e trabalho, não dá pra você fazer muitas coisas numa posição dessas”. Tal fala do professor remete à seletividade que os professores passaram a fazer, sobre o que realmente pode contribuir, ou mesmo sobre o que se pode dizer, se vale a pena a fazer no cotidiano da universidade.

Cesar, por exemplo, explica: “com dedicação só tem eu e outro professor daqui do departamento. Isso faz com que muitas coisas eles não queiram fazer porque não vale a pena pelo tanto de trabalho”. As dificuldades surgem então, das dificuldades de encontrar demais professores para a realização de atividades que envolvem decisões coletivas, como explica César, uma vez que, na instituição privada em que já trabalhou, “era obrigado a participar de todas as reuniões e fazer trabalhos coletivos, aqui por ter mais autonomia, geralmente não consigo me reunir, acabo fazendo muitas coisas sozinho”.

Eleger as prioridades, e o que conta ou não como produção, tem sido uma das dificuldades apresentadas na relação com a instituição para alguns professores. A necessidade de serem revistos os critérios de avaliação da produção docente esbarra nas dificuldades de serem definidos esses critérios com suas respectivas ponderações, que possam realmente aferir sobre o desempenho de cada professor.

A tensão entre a produção como potencial de mudanças para a universidade brasileira, e conseqüentemente para seus professores, e o bloqueio como uma forma de contraprodução, aquilo que dificulta que as propostas se efetivem de acordo com os objetivos iniciais, podem ser explicitados no que Bertonha (2009) explica sobre a propagação das necessidades de aumento da produtividade nos âmbitos acadêmicos. Esse aumento possibilitou a expansão nos quadros de professores titulados como doutores. O autor afirma ainda que atualmente existem mais profissionais ansiosos para demonstrarem suas habilidades, especialmente com o aumento do número de pesquisadores, da demanda de bolsas, de recursos, de editais, dentre outros.

Tal prerrogativa da produtividade fez com que as próprias agências financiadoras, diante do aumento no número de pesquisadores e na demanda de bolsas, buscassem instrumentos que auxiliasse a decisão de quem deveria receber os benefícios de fomento. Por isso, algum critério deveria ser encontrado, vencendo o numérico, não apenas pelos ideais da produtividade como valor absoluto, mas também pelo fato de ser um critério que pode ser manejado por softwares, por programas de computador, o que objetivamente se torna mais eficiente.

Nessa perspectiva, a CAPES e o CNPQ, dentre outras agências e fundações de apoio à pesquisa tem uma forma mais ou menos prática de avaliar os inúmeros pedidos de pessoas ao mesmo tempo. Bertonha (2009) explica ainda que a competência docente fica reduzida a um clique e a uma planilha bem elaborada e alimentada, como critério de o pesquisador ser apoiado ou não.

Assim, percebo que o que fica claro nessa ditadura numérica é o fato de que esta não é exatamente um potencial de mudança, pois, na medida em que inibe a produção de materiais para um público mais amplo, não permite que a atividade didática seja valorizada, e muitas vezes gera uma produção pouco útil a sociedade.

Contudo, percebo que esse critério numérico não é o mais perfeito para julgar a capacidade de um pesquisador, pois como exemplifica Bertonha (2009), Einstein seria um exemplo de profissional que, sendo avaliado pelo Lattes no ano em que publicou dois ou três artigos que mudaram o panorama da física moderna, em 1905, (considerado um ano miraculoso), ficaria para trás de outros que produziram muitos outros artigos, ainda que estes contribuíssem menos para as mudanças científicas e sociais. Por isso, a reflexão sobre a qualidade das pesquisas e de seus resultados torna-se uma urgência nos meios acadêmicos,

pois a simples publicação de dezenas de artigos anualmente não corresponde de fato a um impacto de mudança na qualidade da educação, da pesquisa e da pós-graduação.

Diante do exposto, parece nítido na fala dos professores, quando questionados sobre sua ação cotidiana e sua relação com a universidade, a seguinte constatação: na busca pela melhoria de seus “desempenhos”, passa a existir de fato o distanciamento entre ensino, pesquisa e extensão, tendo dentre outros motivos, a seletividade dos professores sobre determinadas atividades consideradas como prioritárias.

A CONTRAPRODUTIVIDADE E A ATUAÇÃO DOCENTE

As prerrogativas de mudanças na universidade e principalmente o amplo discurso institucional em busca da melhoria da qualidade das instituições de ensino, têm possibilitado que os professores reflitam sobre o que estão fazendo na busca por estratégias de atuação.

Nos últimos dez anos, conforme pode ser visto no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRN, no período que corresponde aos anos de 1999 a 2009, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, passou por um período de expansão e, mesmo considerando que neste mesmo período houve a diminuição dos quadros de servidores técnico-administrativos, houve um pequeno crescimento do quadro permanente de professores efetivos, considerando que este último ocorreu em especial no ano de 2009, após a reabertura de concursos públicos para professores efetivos nas universidades brasileiras.

Enquanto o número de professores crescia a passos curtos, apenas 9,4%, o número de estudantes aumentou em 72,6% e o número total de cursos regulares ofertados nesta universidade aumentou em 37,4%. Se considerarmos o ano de 2008, ano em que realizamos as entrevistas para esta tese, o número de professores do quadro permanente em toda a universidade decresce em 3,9%, de acordo com dados expressos no PDI 2010-2019 (UFRN, 2010).

Esses números, apesar de não optarmos por fazer uma análise quantitativa do desenvolvimento institucional, me auxiliaram a compreender o cenário de anseios, assim como de cansaço, que os professores vêm sofrendo na busca por manter a qualidade do ensino tão buscada pelas instituições de Ensino Superior em todo o país, como afirma Henrique:

“meu contrato é de vinte horas, mas trabalho muito mais do que isso, porque acredito na universidade pública”.

Nessa busca, percebe-se que, na medida em que algumas atividades tornam-se prioritárias a serem desenvolvidas, outras se perdem no caminho por não corresponder às necessidades imediatas de produtividade conforme critérios de índices e de pontuações feitas pelas entidades responsáveis pelas avaliações universitárias do país.

Dessa forma, esforços são feitos para que a UFRN possa ser considerada como uma instituição de qualidade e isto pode ser percebidas de acordo com as avaliações oficiais, como por exemplo, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. Na graduação presencial, a média geral dos cursos foi 3,8. No ensino da Pós-Graduação, por sua vez, a média de avaliação da CAPES foi de 3,9, sendo nove programas conceituados em 5 ou 6, fazendo com que a UFRN esteja na 2ª melhor colocação no Índice Geral de Cursos²⁴ (ICG), entre todas as universidades da região norte-nordeste, nos anos de 2006 a 2008 (INEP, 2009²⁵).

Ainda de acordo com o PDI 2010-2019 da UFRN, no que corresponde à produtividade na pesquisa científica e tecnológica, segundo o Índice SIR- Scimago Institutions Rankings, que avalia as instituições de Ensino Superior no que diz respeito à pesquisa, a UFRN foi classificada em 78º lugar entre 607 universidades iberoamericanas, e em 35º entre 489 latino-americanas e em 20º entre as universidades brasileiras.

Tal cenário de rankings e números que expressam o trabalho desenvolvido no interior dessa universidade, faz com que se perceba que os professores têm sido a força motriz de desenvolvimento dessa instituição, contudo, o cansaço tem sido um dos problemas advindos da quantidade de trabalho desenvolvido por eles ao longo do ano. Como afirma Lia: “tenho estado tão cansada que só tenho pensado em aposentadoria”, confessa a professora que afirma não ter se aposentado ainda por questões de mudanças na legislação sobre aposentadoria por idade e tempo de serviço.

Diante de relatos de cansaço e de busca por melhorias, percebo que o tempo, o interesse e as prioridades definidas pelas demandas externas auxiliarão a assegurar o que os professores tem realizado em seu cotidiano. Na medida em que as exigências institucionais fazem com que as responsabilidades dos docentes aumentem, para Luiza elas acabam por não

²⁴ O IGC é um indicador de qualidade de instituições de educação superior que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado).

²⁵ <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edusuperior/enade/arquivo11.htm>, acessado em 05/07/10

serem realizadas como deveriam: “nós, as vezes, temos tantas atividades que terminamos sem dar conta, e hoje pra ter qualquer dinheirinho tem que ter muita produção. Tem que ter um bom “IRA” no departamento”.

Isso me conduz aos estudos de Zabalza (2004), quando ele afirma que a relação docente com a instituição universitária envolve duas dimensões referenciais constitutivas, sendo a primeira o componente formal ou estrutural que perpassa, ao menos teoricamente, pelas atribuições das exigências externas dos órgãos federais para a universidade e pelo componente dinâmico, que o autor considera como vivo caracterizado pelos “jogos relacionais” (ZABALZA, 2004, p.71), no qual a dinâmica interna e externa se relaciona.

Assim, na busca por analisar como os bacharéis desenvolvem suas atividades cotidianas na UFRN pode ser percebido diferentes sentidos atribuídos às suas ações no ensino, na pesquisa e na extensão, sentidos estes que também estão em relação com a dinâmica interna e externa do cotidiano universitário que os fazem buscar manterem-se na carreira, embora sintam-se cansados.

Esses são sentidos atrelados, muitas vezes, às necessidades de realização das atividades determinadas no nível externo, tais como: melhoria do desempenho institucional, ampliação de vagas e de cursos e de produção, seja pela necessidade de qualificação pelo viés da titulação docente, dentre outras, seja pelas demandas internas, tais como organização de carga horária. Seja, ainda, pelos interesses ou desinteresses dos professores sobre determinadas atividades, o que corresponde às relações dos docentes com seus pares definindo o que será realizado pelo professor ou não.

Se considerarmos o que exprime a Constituição Federal no artigo 207 sobre a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, ao dispor que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, pode-se dizer que atualmente a comunidade acadêmica não tem se dedicado a este princípio orientado pela Constituição Brasileira, segundo os professores entrevistados.

O princípio da indissociabilidade não deve ser considerado como uma simples frase de efeito, pois entendo que ela possibilita o desenvolvimento da produção do conhecimento, assim como da sua socialização resultando em ações coletivas nas quais o professor, como principal mediador, viabiliza a integração entre a instituição e a comunidade.

Por isso, percebo o que denomino como contraprodutividade como uma reação negativa, um decréscimo na qualidade do trabalho docente no que corresponde a algumas atividades, na medida em que o professor passa a não realizar todas suas atribuições do cotidiano de seu trabalho. Dessa forma, os docentes passam a elencar quais são as atividades prioritárias, fazendo com que muitas vezes o ensino, a pesquisa ou a extensão não se desenvolva de forma interrelacionada, de acordo com as orientações constitucionais.

A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Nessa perspectiva de fragmentação, destaco em primeiro lugar a busca pela melhoria da titulação dos professores, que enquanto buscam tornarem-se doutores, têm deixando em segundo plano as atividades de ensino e extensão. Este é o caso dos professores Sophia, Alberto e César.

Ao discorrer sobre suas atividades no cotidiano da UFRN, Alberto afirma que “minha pesquisa hoje é a de doutorado, quem é que tem condições de fazer outra ao mesmo tempo?”. O professor, que não estava de licença até o momento em que realizamos a entrevista por motivo desconhecido, foi uns dos professores que deixaram claro que “os alunos tem sofrido um pouco nesse meu processo, porque não é fácil se dedicar a eles em um curso deste nível”.

A busca pela titulação de doutor também é algo vivido por Sophia, que tenta explicar como faz para, trabalhando em mais de uma instituição, ainda fazer o curso de doutorado: “durante a semana, dou aulas e faço consultorias. Estou terminando a tese nos finais de semana”, a professora, ao comentar que não pode abrir mão do trabalho, complementa afirmando que “ainda bem que sou caseira, enquanto estou em casa, trabalho na tese”. Trabalhar e estudar ao mesmo tempo para ela é imprescindível, pois sustenta financeiramente sua família, como ela afirma: “não posso deixar as consultorias, cuido de minhas obrigações domésticas sozinha”, ao explicar como é difícil fazer tantas coisas ao mesmo tempo, ela afirma que “viver de intelectualidade, para mim, é uma forma bonita de morrer de fome, não posso fazer isso”.

Ao analisar o que diz a professora a respeito do seu cotidiano, cheio de atividades em duas instituições federais, e ainda como consultoras de empresas, me questionava como ela conseguia realizar essas atividades simultaneamente sem que alguma delas fosse prejudicada. Em determinado momento de entrevista, a professora confessa que “às vezes quando dou a mesma disciplina, não me preocupo muito em estar planejando, porque já fiz tanto aquilo, que parece que incorporei”.

Essa fala, relacionada ao fato do professor Alberto afirmar que os alunos têm, como ele mesmo fala, “sofrido um pouco”, me remete à minha própria experiência como aluna de Pós-graduação e professora em estágio probatório na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pois, por experiência própria, considero que na mesma medida em que essa formação pode contribuir para nosso desempenho como professores, percebo que não nos dedicamos da mesma maneira às atividades cotidianas, por considerar o momento formativo como prioridade. Apesar de não fazer parte dessa pesquisa, não tenho como deixar de, enquanto pesquisadora, me ver nesse processo.

A contraproductividade, nesse sentido, surge na medida em que o ensino desenvolvido sofre em aspectos qualitativos, na medida em que é diminuída a atenção dada aos momentos de preparação e desenvolvimento das ações que envolvem o ensino junto aos alunos.

Todavia, para Sophia, todo o esforço pela busca do doutorado “vale a pena porque vai melhorar minhas condições de trabalho e minha vida pessoal”. O que a professora explica decorre principalmente do fato de que um de seus grandes desejos, como ela mesma explica é: “coordenar uma base de pesquisa, ter financiamento para isto, mas infelizmente como mestre não posso concorrer”. No que corresponde à melhoria na vida pessoal, acredito que seja pelo aumento salarial de mestre para doutor, que, na gratificação por titulação, faz com que o salário do professor seja maior.

Essa busca pela titulação de doutor como requisito para manter-se financeiramente na carreira, assim como ampliar as possibilidades de realização de atividades como coordenação de pesquisas, de orientações em pós-graduação, dentre outras, faz com que o título de doutor tenha uma conotação de liberdade, como pode ser percebido na fala de Alberto: “na academia, enquanto você não é doutor, não tem muito como crescer profissionalmente. Ser doutor te dá a liberdade de realizar muitas coisas”.

Isso porque um dos critérios para se ter bolsas, seja de iniciação científica seja de produtividade, por exemplo, é ser doutor e produtivo, um requisito essencial, como pode ser visto na Resolução nº 17 de 2006 do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC do CNPQ, no item 3.4 “Forma de concessão:”

As bolsas deverão ser distribuídas segundo critérios que assegurem que os bolsistas serão orientados pelos pesquisadores de maior competência científica e com capacidade de orientação, que possuam título de doutor ou perfil equivalente, e que estejam exercendo plena atividade de pesquisa, evidenciada por sua recente produção intelectual.

Assim como para a obtenção de bolsas para estudantes que possam contribuir junto aos professores em pesquisas, os próprios docentes que desejarem apoio financeiro do CNPQ, para serem coordenadores de pesquisas e concorrerem à aprovação de seu projeto, necessitam do título de doutor e de ter uma ampla produção, como expresso na Resolução IS012/2005 que dispõe sobre bolsas de apoio a pesquisas no item 4.1:

O pesquisador deverá possuir o título de doutor ou perfil científico equivalente e será classificado de acordo com sua qualificação, experiência, capacidade de formação de pesquisadores e produção científica em sua área de atuação:

Tais afirmativas do CNPQ, por exemplo, sobre concessão de bolsas de pesquisa, ainda que seja para estudantes, tem no título de doutorado a condição para que o professor tenha asseguradas as condições de realização da pesquisa. Neste sentido é que Alberto explica ainda: “não quero mais ficar dependendo de um colega doutor para cadastrar um projeto”.

Por isso que, na medida em que a titulação auxilia a mudança na qualidade da formação docente, torna-se, por outro lado, um bloqueio quando não se tem condições de realizá-la plenamente, sem atividades paralelas.

Enquanto Alberto e Sophia apresentam o desejo de serem doutores e de pesquisarem, Cesar, por sua vez, explica que “minha maior atenção é com o ensino mesmo” e, ao procurar explicar porque privilegia o ensino, ele afirma: “o ensino é a razão para eu estar na

universidade como professor”. Apesar de ter dedicação exclusiva, e ter conseguido licença para doutorado, o professor confessa que não faz pesquisa porque não gosta, ou seja, nessa atividade ele não tem interesse “parece contraditório, fazer doutorado e não gostar de pesquisa, o doutorado é o mal necessário”. Para Luiza, a necessidade da titulação de doutorado, decorre do fato de que só “temos um professor com doutorado, nos esbarramos muito pela falta de título, isso dificulta nosso crescimento, mas também é difícil entrar”.

Ainda para Luiza, os professores do departamento de biblioteconomia não conseguem desenvolver melhor as atividades do departamento devido à falta de doutores, motivo esse que impede um maior número de pesquisas institucionais, de financiamento, de criação de Pós-graduação *stricto sensu* no Estado, dentre outras dificuldades que apenas com um grande número de doutores no departamento poderiam ser superadas: “nosso projeto é aprovado mas não temos como ter bolsistas, só voluntários, esse é um exemplo que nos impede de crescermos mais”.

Assim, para a professora, “o departamento tem muita necessidade de maior formação, em termos de titulação, pra crescer, mas isso é algo que precisa ser pensado, visto da parte de cada professor”.

A situação vivida por esses professores demonstram que, à proporção que buscam a titulação como qualificação, esta se torna um bloqueio quando passa a ser um elemento que dificulta a realização das demais atividades no cotidiano da universidade. O doutorado, nesse sentido, apresenta-se mais como uma necessidade de forma mais enfática, do que mesmo um desejo de se qualificar profissionalmente.

Na fala de César, pode ser percebido que, na medida em que enfatiza a importância do ensino, ele também diminui a relevância da pesquisa para sua ação cotidiana como professor: “eu gosto de trabalho mais prático, não tenho interesse em ser pesquisador, nem depois do doutorado”.

Nisso, o distanciamento entre a pesquisa e o ensino, em especial quando o objeto de pesquisa do professor não se relaciona diretamente com a ação como professor, torna-se nítido, pois, embora os professores expressem seu desejo ou não quanto à realização de pesquisas, eles em nenhum momento relacionam essa experiência com o ensino.

Gatti (2004), ao estudar sobre a noção de “professor pesquisador”, afirma que é comum encontrarmos nas bibliografias sobre o tema, referências ao docente da educação básica, evidenciando que nelas o cerne da problemática envolve o professor pesquisador de sua própria prática, fazendo com que pouco apareçam discussões sobre o professor pesquisador em sua área de especificidade e as contribuições dessas pesquisas principalmente para a docência universitária.

Dessa forma, Gatti (2004) alerta ainda que o termo “pesquisa” surge com uma diversidade de conotações que podem ser encontradas desde o sentido de busca de informações até o uso de metodologias e teorias que auxiliem na construção desse conhecimento pelo professor. Por causa dessa diversidade de formas de retratar a pesquisa, ela se torna ambígua quando estudada sob o enfoque das ações dos professores universitários. Uma das questões apontadas pela referida autora expressa a preocupação que perpassa essa tese: “como formar um professor pesquisador que tem que dar conta da pesquisa em sua área disciplinar específica e que desenvolva também pesquisa sobre sua prática docente?” (GATTI, 2004, p.437).

Para Gatti (2004), a resposta a essa questão seria a necessidade da criação de espaços de transvariação desses polos, de modo que nem o ensino seja subordinado a pesquisa, nem o seu contrário, pois isso exige uma meta institucional, esforço de gestão e motivação dos professores, pois é clara a importância das pesquisas sobre as especificidades das áreas do conhecimento para o ensino, assim como da pesquisa sobre as próprias práticas docentes.

Alberto, por exemplo, explica que nem sempre tem como relacionar sua pesquisa com os conteúdos que tem trabalhado em sala de aula: “pesquisa sobre resíduos sólidos, e não vejo relação com os conteúdos da disciplina que dou aula”. Luiz, por sua vez, afirma que “a atividade que hoje toma mais tempo aqui é a pesquisa”, e quando questiono como essa atividade contribui para sua atuação como professor, ele explica que “me ajuda no sentido de conhecer cada dia mais, mas não vejo relação com situações próprias da sala de aula”.

Luiz que também é professor da Pós-graduação, afirma que “o ensino é até obrigatório, mas extensão não tenho feito”. O professor, afirma que além do ensino tem realizado pesquisas, todavia, “é muito difícil levar as pesquisas que faço para a graduação. Para a pós fica mais fácil, porque muitos alunos trabalham com objetos de pesquisa

semelhantes”. Para este professor, a relação entre pesquisa e ensino, se limita aos conteúdos ensinados e ao nível em que se ensina.

Raquel, por exemplo, também coordenadora de base de pesquisa explica: “considero a base de pesquisa meu espaço de maior prazer”, para ela o doutoramento possibilitou que ela desenvolvesse estudos pelos quais tinha interesse, como ela mesma afirma, “o doutorado me trouxe autonomia de pesquisa, hoje pesquiso o que tenho interesse”. Ao ser questionada sobre sua atuação no ensino e extensão ela explica que “ensino na graduação e na Pós-graduação, mas não tenho feito projetos de extensão faz um tempo”.

Lia, por sua vez, explica que “a pesquisa enriquece o professor, tanto em conhecimento, quanto em compreensão sobre a realidade em que vivemos”, para ela, sua atuação na pesquisa é imprescindível: “sou uma pessoa inquieta, gosto de pesquisar, não sei se conseguiria viver só de ensino na graduação e na pós, sem desenvolver minhas próprias pesquisas”.

Contudo, o que pode ser percebido é que, no próprio desenvolvimento de pesquisas na instituição, não existe a preocupação em discutir a prática como professor, nem a própria UFRN tem ainda no seu Plano de Desenvolvimento Institucional para os anos de 2010 a 2019 uma política que vincule a pesquisa, o ensino e as atividades de extensão do professor universitário. Neste PDI, assim como no anterior (1999 a 2008), as políticas de ensino, extensão e pesquisa são dispostas separadamente, não havendo vínculos entre essas atividades que possam assegurar a tão almejada indissociabilidade entre elas.

Por isso, não posso desconsiderar que a própria instituição propicia essa fragmentação, fazendo com que os docentes não vinculem essas atividades ao processo de ensino, tornando fragilizadas as que não possibilitam maior propagação de resultados, como é o caso da extensão universitária.

A extensão universitária tem assumido no cotidiano dos professores o sentido de serviço à comunidade, na medida em que, como explica Cesar: “de extensão faço consultoria, elaboração de projeto”. Ele é um dos poucos professores que vincula a extensão ao ensino quando explica que “na minha área a extensão é necessária para estarmos atualizados e podermos conversar com conhecimento da realidade com os alunos”. A extensão para César se relaciona ao ensino, na medida em que “se não faço extensão me perco no tempo e não

levo informações boas para os alunos”, nesse sentido, ter um projeto de extensão, se relaciona a estar atualizado com a dinâmica do mundo do trabalho em administração. Diante da necessidade explicitada pelo professor de se manter atualizado para assim melhorar suas atividades de ensino, ele garante que “minha prioridade é o ensino”, pois para o professor “a pesquisa não me atrai nem um pouco, gosto de coisas práticas, por isso ainda participo de projetos de extensão”.

A extensão universitária assume, dessa forma, diferentes sentidos: de extensão de cursos, de serviços, de assistência para a comunidade: “a extensão e o ensino pra mim são mais importantes que a pesquisa, é com elas que a universidade cumpre sua função de servir à sociedade”, afirma Isadora: “já coordenei atividades de extensão, mas hoje tenho me preocupado em realizar atividades de pesquisa”.

Para Alexandre, a extensão universitária é tão importante quanto o ensino, na medida em que “com a extensão a universidade se aproxima mais da comunidade”. Todavia, ao questionar se o professor está realizando esta atividade ele explica que “já fiz muito, mas hoje me sinto cansado, assumir funções administrativas e não tenho tempo”. Essa falta de tempo faz com que o professor não desenvolva nem a pesquisa nem a extensão, limitando-se ao ensino e às atividades administrativas em seu departamento.

A falta de tempo, como pode ser percebido, torna-se entre os professores um dos maiores motivos de muitos não se dedicarem mais à extensão universitária, apesar do reconhecimento da importância dela para a universidade. Assim, a extensão no CCSA aparece como uma atividade em extinção, se resumindo a cursos oferecidos por meio do CCSA. Embora todos, de uma forma ou de outra, realizem ou já tenham realizado extensão, esta aparece de forma isolada, enquanto cursos esporádicos, ou contribuições com consultorias.

De acordo com o PDI 2010 a 2019 da UFRN, uma das fragilidades a serem superadas nesses próximos anos referem-se às ações de extensão, pois apesar de serem institucionalizadas, não estão sendo incentivadas e valorizadas institucionalmente, o que acarreta o reconhecimento fragilizado por parte da comunidade universitária²⁶ da sua importância.

²⁶ Como comunidade universitária, me refiro aos funcionários de uma forma geral (docentes, técnicos, administrativos), assim como aos discentes.

Como expresso no próprio PDI, os problemas de fragilidades das atividades de extensão refletem a pouca atenção dada a ela historicamente nos âmbitos de investimentos e financiamentos, da pouca valorização nas avaliações institucionais em relação à pesquisa e ao ensino, como também a falta de cultura acadêmica do fazer extensionista como parte do próprio processo de ensino-aprendizagem, assim como pela ausência de programas de bolsas de extensão regulares e debates teóricos que vinculem a essa atividade o ensino e a pesquisa no interior da universidade. Diante desse quadro, constata-se a pequena participação docente, em ações de extensão, o que acaba por comprometer o anseio de assegurar uma formação que seja vinculada a realidade social junto às comunidades e as organizações sociais.

Outro ponto importante a ser considerado, para além da falta de cultura acadêmica extensionista, refere-se à contraprodutividade que surge, por exemplo, quando as atividades relacionadas ao ensino, tais como o atendimento ao aluno, não são computadas nas horas-aula do professor, em conformidade com a Resolução do CONSEPE nº 250/2009, quando afirma no Capítulo II, artigo 3º, inciso 4º que

Todo o professor de 3º grau em atividade de aula no ensino de graduação destinará no mínimo duas e no máximo quatro horas aulas semanais de sua carga horária de trabalho para o atendimento aos alunos, que não serão computadas nas horas aulas de ensino previstas no *caput* deste artigo.

Por isso, Flávia argumenta: “quem tem vinte horas como eu, não tem como se dedicar a muitas coisas para além do ensino na graduação”. Mesmo considerando a importância das demais atividades, a professora comenta que “fazer pesquisa envolve muita burocracia, por isso não faço”, e com relação à extensão, esta última torna-se algo do passado: “já coordenei atividades de extensão como a assistência jurídica, mas hoje não tenho condições de assumir mais nada”. Isso me conduz à percepção de que para essa professora o maior obstáculo é a falta de tempo de dedicação à instituição.

O tempo como demarcador das atividades docentes na sua relação com a instituição oferece, de certa forma, uniformidade entre os que possuem dedicação exclusiva e os que possuem apenas vinte horas de trabalho. De certo modo, os professores que possuem apenas vinte horas não têm realizado atividades que envolvem pesquisa e extensão. Considerando

isso, o tempo²⁷ se torna um dos símbolos da relação entre o docente e a instituição: Flávia, por exemplo, afirma que “hoje minha principal atividade é o ensino, deixei mais de lado a pesquisa e extensão por falta de tempo mesmo”.

Assim como Flávia, Henrique explica: “Tenho muitas atividades para conciliar entre ensino, pesquisa e extensão, então ser professor vinte horas é só para dar aula, não tenho como fazer tudo, por isso, esporadicamente eu estou dando cursos para a comunidade”. No caso desse professor, “as atividades de pesquisa e extensão demandam maior presença, maior dedicação”, mas para não deixar de realizar tais atividades consideradas essenciais para a vida acadêmica, o professor afirma que “não tenho como fazer, mas apoio e oriento os alunos que fazem pesquisa e extensão”.

Essa tem sido uma das alternativas dos professores do curso de Direito, que possuem apenas vinte horas de carga horária para a universidade: “os alunos fazem projetos de pesquisa e também fazem trabalho de extensão, e nosso papel está em coordenar e dar vazão a essas atividades”. Como Henrique explica: “os alunos não tem como realizar essas atividades sem um professor responsável”, na medida em que os alunos dependem dos professores para cadastrarem seus projetos, o professor explica: “procuro contribuir dessa forma, orientando, pois acredito que isso auxilia na formação deles”. Para Henrique, o papel do professor nesse processo “é valorizar, coordenar, mas são eles que tomam iniciativa, fazem por si mesmo, lógico que com nossa supervisão, e isso é muito importante no nosso curso. Tem aluno que só falta dormir na universidade”.

Todavia, apesar do professor reconhecer a importância da extensão para a formação dos alunos, ela ainda não se apresenta de forma articulada com a pesquisa, sendo percebida como contribuidora apenas para o ensino: “hoje o curso de Direito na UFRN é o que tem o trabalho de extensão com mais visibilidade, é o mais premiado, sendo isto percebido na própria aprendizagem dos alunos”.

²⁷ Concordo com a noção conceitual de tempo de Elias (1989, p.56), pois para ele a palavra tempo significa: “[...] símbolo de uma relação que um grupo humano (isto é, um grupo de seres vivos com a faculdade biológica de conciliar e sintetizar) estabelece entre dois ou mais processos, dentre os quais toma um, como quadro de referência ou medida para os demais”.

Laura, que também só tem vinte horas na universidade, tem o ensino como sua atividade principal: “eu não tenho hoje nenhuma atividade de pesquisa nem de extensão, o trabalho no tribunal é muito intenso, mas ainda pretendo dar essa contribuição”.

Embora, os professores privilegiem algumas atividades sobre outras, continuam preocupados com aquelas que não estão realizando. Por isso, mesmo com a carga horária dedicada ao ensino, Laura, se preocupa com a extensão, na medida em que “às vezes tento dar os cursos livres oferecidos pelo CCSA para a comunidade, tenho um grande desejo de atingir a comunidade com minhas experiências”. E continua afirmando: “sei que a extensão é importantíssima, assim como a pesquisa, mas com vinte horas não tenho como fazer mais do que o ensino”.

Outro sentido encontrado na relação entre os docentes e a UFRN, além da falta de tempo é o da burocratização. Para Eduardo, esse é o motivo de desestímulo em fazer pesquisa e extensão na universidade, principalmente porque “não existe proximidade entre a parte administrativa e os professores, tudo é muito burocratizado”. Para o professor, o quadro administrativo da universidade se torna um empecilho para que ele promova alguma atividade de pesquisa e extensão, por que “para ensinar já é complicado. É difícil usar um equipamento, é difícil solicitar qualquer coisa aqui”. O professor com certo descontentamento, ainda continua explicando o que o faz se restringir ao ensino, e não desenvolver a extensão e a pesquisa: “essas atividades vivem em total isolamento, se não for com recursos do CNPQ, não temos como ter o mínimo para pesquisar”.

Além desses professores que só possuem vinte horas de carga horária destinada a atividades de ensino, pesquisa e extensão, alguns professores com quarenta horas de carga horária funcional e outros com dedicação exclusiva também demonstram que a realização dessas atividades dependem do tempo, mas também do interesse.

Desta forma, posso considerar o tempo do docente no Ensino Superior como algo que parte da experiência pessoal e coletiva, significando ainda a ordem ou regularidades impostas às atividades dos professores, seja no seu sentido físico, bio-psíquico ou social (SACRISTAN, 2008). No sentido físico, o tempo corresponde às necessidades acadêmicas a serem realizadas considerando a importância da disponibilidade do professor para cumpri-las, podendo ser estabelecido, de acordo com os objetivos, o tempo necessário para a sua

efetivação, como por exemplo, o estabelecimento de datas pré-fixadas para cumprimento de prazos para realização de algumas atividades do cotidiano da universidade.

A dimensão bio-psíquica evolui conforme o funcionamento do nosso corpo e termos de possibilidades e limites. Corresponde ainda às potencialidades psicológicas do sujeito para realização de determinadas atividades. Não é um tempo uniforme para todos os seres humanos, como o físico. Esse tempo se relaciona a sociedade e a cultura, sendo experimentado por cada indivíduo ou grupos de formas diferenciadas, por isso é um tempo heterogêneo. A dimensão social, por sua vez, corresponde ao fato de estarmos implicados nas redes de interdependências: somos vinculados a esferas públicas e privadas simultaneamente e cada uma dessas esferas possuem tempos diferenciados (SACRISTÁN, 2008).

A necessidade de se reconhecer essas dimensões corresponde à importância de se considerar que cada professor vive em tempos diferenciados ao mesmo tempo uniformes na instituição. As formas como cada professor percebe sua ação na UFRN decorrem de como elegem o que consideram como prioridades no seu cotidiano, então, enquanto a pesquisa é prioridade para alguns, para outros professores o ensino é o cerne de suas atenções, a extensão passa a ter sentidos de cursos esporádicos e todas essas atividades não percebidas pelos professores como ações distintas.

O CANSAÇO DOCENTE COMO CONSEQÜÊNCIA DA BUSCA PELA PRODUTIVIDADE

Ao conversar com os professores sobre suas fragilidades e sucessos no cotidiano de seus trabalhos como professores, o cansaço das muitas atividades simultâneas do dia-a-dia torna-se um dos aspectos importantes a serem ressaltados nesta tese.

Diante do cenário da atualidade do Ensino Superior, o docente encontra-se diante do dilema de precisar se dedicar mais às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Mesmo que a atuação ainda ocorra de forma fragmentada, aquelas podem ser consideradas atividades

complexas, que exigem esforço e grande investimento de tempo para que possam ser realizadas.

Conforme análise das entrevistas, o cansaço se torna presente na fala de todos os professores, pois embora não exista uma obrigatoriedade para o cumprimento de todas as atividades explicitamente, implicitamente o professor percebe que a produtividade é um critério de obtenção de bolsas, de possibilidades de investimentos de instituições em seus trabalhos, e até mesmo para que sejam mais respeitados institucionalmente: “sei que tem pessoas que não entendem o fato de que eu só possa ensinar e não fazer pesquisa, nem extensão. As vezes ouço críticas que sei que é comigo, percebo que quem tem pesquisa, quem vive aqui dentro, tem maior respeito na universidade”, explica Flávia.

Independente da que carga horária dedicada à universidade, os professores com dedicação exclusiva também demonstram estarem cansados diante dos discursos sobre produtividade, como explica Lia, “às vezes me pego trabalhando o dia todo, até mesmo em casa”, o tempo que ela tem dedicado decorre do que ela chama de necessidade: “além de trabalhos para corrigir, de alunos para orientar e aulas para preparar, tenho escritos alguns artigos para publicação, se não produzir, nem bolsista consigo”. Apesar disso “é um prazer ser professora, mas tenho me sentido muito cansada, muito”, explica Lia.

Dentre essas atividades, a professora comenta: “não sei como faz quem não tem dedicação exclusiva, daqui da universidade não tenho forças pra mais nada”. César, por sua vez, com certo tom de descontração ao falar sobre sua rotina, expressa “não sei se é a idade chegando, mas não imaginava que iria ficar tão estressado”, o tom de descontração continua quando ele lembra sua própria trajetória para a docência “não chega a ser como o banco, mas aqui também deixa a gente bem atarefado”.

Esse cansaço sentido pelos docentes é oriundo da própria dinâmica da vida cotidiana, pois cabe ressaltar que o professor, como uma pessoa, não se limita às atividades decorrentes da universidade, por isso, o fenômeno do estresse, que tem atingido um grande número de professores, é produzido por fatores diversos, sejam internos ou externos ao professor, podendo tornar-se um bloqueio diante das possibilidades de mudanças, obstáculos para que os professores consigam realizar o que está proposto, o que tem sido considerado pelo professor como uma necessidade.

Nesse sentido, não posso deixar de ressaltar a noção de que o professor está inserido em redes de relações e nelas, as relações de interdependência, de tensões, as autorregulações. Cada professor está vinculado às pessoas que o cercam, vínculos estes muitas vezes invisíveis, mas são laços afetivos, laços de trabalho, de propriedade. Mesmo assumindo diferentes papéis na sociedade e na universidade, como parte dela, na medida em que o cansaço passa a atingir os professores, conseqüentemente o trabalho com os colegas e com os próprios alunos, são sentidas as conseqüências desse fenômeno que tem gerado o que consideramos como uma contraprodutividade.

Nesse sentido, Cesar explica: “Eu ainda não me sinto cansado de ensinar não, acho que disso não vou me cansar nunca, é mais cansaço físico mesmo, e sei que o levo às vezes para a sala de aula”. Esse cansaço físico muitas vezes decorre do próprio ambiente em que vivemos, das sobrecargas de trabalho e responsabilidades a serem cumpridas em prazos estabelecidos, das situações inesperadas que ocorrem, o que nos causa muitas vezes sensações de pressão, tensões, dentre outras situações que são originadas de diversas fontes, em qualquer meio social em que estejamos inseridos.

Uma dessas pressões, muitas vezes, está presente nas relações entre os próprios alunos e professores. Henrique conta que “os alunos nos veem dando aula, mas não conhecem os bastidores, acham que falamos aquelas horas ali e pronto”. O professor conta que certa vez que, encontrando um ex-aluno recém-aprovado em concurso público, comentou que seria bom que o salário do professor fosse tão bom quanto era o do cargo para o qual o aluno tinha sido aprovado. Então, o aluno, com certa indignação, lançou o argumento de que tinha passado anos estudando dia e noite pra estar ali, enquanto o professor só falava por algumas horas durante a semana, passava os olhos em provas e estava com o trabalho feito.

Tal argumento, para Henrique, o deixou indignado “agora que existe pesquisa, tem os bolsistas que nos veem trabalhando, acompanham o nosso dia-a-dia e sabe como é difícil o exercício dessa profissão”, eles são os que entendem e sabem o quanto andamos cheios de trabalho, desabafa o professor.

Diante dessas considerações, Lia explica o cansaço que vive em seu cotidiano “O magistério é uma atividade cansativa demais, você não tem só as oito horas por dia aqui”. A

professora lembra: “também tenho família, tenho amigos, gosto de frequentar alguns lugares, tem hora que percebo que não estou conseguindo viver”.

Essa é uma das questões que busco evidenciar nesta tese, a compreensão de que vivemos em redes interdependentes, e de forma ambivalente assumimos diferentes papéis sociais que em conjunto caracteriza quem somos. Nossa identidade está atrelada às relações que estabelecemos com o outro, com o mundo e não temos como falar em ser professor e bacharel sem considerar que além da relação entre bacharelado e docência, também se fazem presentes os papéis de pai, filho, amigo, filiado, ou seja, assumimos diferentes papéis sociais simultaneamente.

Por isso, Lia fala num tom de desabafo que “essa rotina aqui está muito cansativa e não somos remunerados pela quantidade de trabalho que temos”. Quando pergunto sobre suas principais atividades na universidade ela explica que “você hoje tem a obrigatoriedade de ter ensino e pesquisa, onde você tem que produzir, você tem que dar aula, escrever, publicar, fazer pesquisa, extensão é opcional, mas a produtividade está sendo contada principalmente pelo ensino e pesquisa”.

Alem de explicar sobre o ensino e pesquisa, a professora conta que sempre leva trabalho para casa, dissertações, teses, monografias, além dos trabalhos avaliativos das turmas de graduação. Para ela, a continuidade dessa rotina está fazendo com que muitos não estejam aguentando e acabem precisando de licença a saúde: “isso merece uma grande pesquisa sobre o adoecimento coletivo dos professores na UFRN, isso por causa do peso muito grande que colocam em nós”.

O dilema vivido entre as necessidades externas à professora dos âmbitos federais e locais, assim como suas necessidades de vida fazem com que a professora viva em constante tensão, com a sensação de que: “saio como se tivesse devendo algo, sempre se lembrando das coisas que tenho pra fazer, isso é horrível”.

A professora explica ainda que “em cada semestre, na distribuição de disciplina, o que conta é a sala de aula. O CNPq e a CAPES nos cobra produção, a UFRN nos cobra sala de aula, quantas turmas, você vale pelas turmas que tem”. Nesse momento pode ser percebido o dilema a demanda que a professora deve atender, se às necessidades da instituição local ou às demandas externas, mas que também estão vinculadas ao crescimento da UFRN.

Diante das necessidades diferentes da UFRN e dos órgãos financiadores e gerenciadores da pesquisa e pós-graduação, é que surge o que consideramos como contraproductividade, na medida em que “torna-se de certa forma incompatíveis as atividades, na hora que você está com uma grande pesquisa, você gastar todo o seu tempo em sala de aula de graduação, orientando monografia, é inviável”.

A graduação, nesse sentido, para a professora, atrapalha sua produtividade, pois “no mínimo o professor que está na Pós-graduação, deveria ficar só na Pós pra ele poder produzir, mas atender às duas demandas, à da instituição, que é uma demanda que não é gerada só aqui, e do CNPQ e CAPES, para poder corresponder às expectativas”.

Nesse sentido, a professora demonstra que alguma área pode ser penalizada, uma vez que não consegue fazer tudo o que deveria ser feito na graduação, na Pós-graduação e no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, por isso, como afirma a professora: “também vem a cobrança pela produção, pra manter a qualidade como se diz, e quem se envereda em ensinar e pesquisar não está fazendo bem, ou aguentando, está muito cansado e tendo problema de saúde”, desabafa a professora.

Já para Sophia, posso dizer que ela também se sente sobrecarregada: “eu não tenho mais tempo pra nada, a ponto de não ter coragem nem pra rever o que tenho feito”. Para a professora o cansaço é tanto que: “acabo repetindo o que já estava pronto, mas sei que isso é algo que preciso rever”.

Para Flávia, a relação com a própria profissão docente é estressante na medida em que “o professor tem que superar o tempo todo”, pois como conta a professora, “sempre tem um aluno com o prazer de querer diminuir o que o professor sabe”. Para Flávia, a necessidade de superação se acentua quando “por causa do desinteresse do aluno pela matéria tudo fica mais difícil, é algo pessoal meu buscar ensinar melhor”. Nessa busca constante por ser melhor professora, Flávia explica que “se não fosse a paixão por ser docente, eu já tinha desistido, é difícil, é estressante”.

O fator de estresse na docência, nos estudos de Contaifer, Bachion, Yoshida e Souza (2003), afirma que os estressores ocupacionais têm origem basicamente em duas fontes que se relacionam: de um lado estão as características pessoais do docente, considerando suas expectativas, valores, crenças e preocupações e por outro lado, encontram-se as condições de

trabalho, seja a remuneração, estilos de gestão, segurança, ambiente físico, clima organizacional, dentre outros.

Tais fatores podem ser agrupados em:

- ✓ os intrínsecos ao trabalho: condições inadequadas, turno de trabalho, carga horária e quantidade de trabalho;
- ✓ papéis estressores: papel ambíguo, funções conflituosas, grau de responsabilidade para com pessoas e coisas;
- ✓ relações de trabalho: relações conflituosas com hierarquias, dificuldades de subordinação, de relações interpessoais;
- ✓ estrutura organizacional: estilos de gestão, falta de participação e comunicação entre seus pares, falta de condições de estrutura física e humana no ambiente de trabalho.

Diante desse quadro e de estudos realizados no ambiente acadêmico, percebe-se que existe uma grande ocorrência de situações estressantes que têm prejudicado o desempenho e a saúde do professor, colocando em risco o próprio desenvolvimento do ensino.

Um dos pontos acima relacionados torna-se frequente na medida em que os professores têm vivenciado, por anos, rotinas sobrecarregadas de cansaço, de estresse, fazendo com que muitas vezes sua saúde seja prejudicada, como explica Isadora: “tem época que fico com uma coisa atrás da outra, mas no final me levanto e volto pra cá, não consigo ainda me desligar daqui”.

Para Laura, seu cansaço é uma soma decorrente não apenas do seu trabalho como professora mas também como desembargadora: “além da quantidade de processos, tem os alunos ainda sem experiência de início de curso que tenho que estar dando maior atenção”. Luiza, por sua vez, ao falar do quanto está sobrecarregada, demonstra mais tranqüilidade com a abertura de concursos de 2009 “com esses concursos aí, quem sabe vem um reforço pra dividir nosso trabalho”.

Com relação aos fatores externos, ressalto que a estrutura organizacional da UFRN tem causado até mesmo o desestímulo de alguns professores em desenvolver qualquer atividade que dependa de equipamentos ou de outros funcionários: “eu já me estressei demais porque

marquei uma sala pra usar o data show e na hora não tinha como usar, por causa do funcionário da noite que não veio”, explica Eduardo.

Alberto também é um dos professores que tem se incomodado e, de certa forma, se cansado com relação às suas condições de trabalho: “não dá pra entender uma universidade como a nossa que ainda limita um professor a quadro e giz”. Apesar de no setor de aulas teóricas I existirem salas de multimeios, ele explica: “eu já desisti de usar aquelas salas, sempre tem um problema, desde falta de extensão, ou mesmo de responsáveis para deixar pronto para o uso”.

Para o professor, “a docência universitária hoje passa por algumas dificuldades quanto à estrutura oferecida”. Alberto então expõe sua opinião sobre as soluções para os problemas estruturais da UFRN: “eu acho que assim como as antigas empresas públicas de telefonia, água, luz sempre cobraram pelos serviços, a universidade também deveria ser paga e melhorar a qualidade. Isso não a torna privatizada, como essas empresas antes não eram”.

Luiz, por sua vez, afirma que quando se discute sobre dificuldades de trabalho, a primeira coisa que vem à mente é a estrutura que precisa ser melhorada, todavia, ao comentar sobre seu cotidiano, ele explica: “estou me sentindo envelhecido por causa da profissão”. E ainda complementa, “apesar de não termos problemas de violência em sala de aula, eu me sinto mais cansado do que antes”.

Mesmo diante de todo esse cenário de cobranças e atividades a serem desenvolvidas, o que mantém o bacharel na carreira universitária? Os bacharéis sentem necessidade de formação para a docência? Partindo dessa questão, faz-se necessário discutir sobre o que tem mantido os bacharéis como professores na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e sua relação com a formação continuada na UFRN.

CAPÍTULO 8

O BACHAREL COMO FORMADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A condição do não saber precede a do saber. Sem a reconstrução da primeira, a condição do saber e o processo do conhecimento permanecem necessariamente incompreensíveis. (ELIAS, 1990, p.36)

O presente capítulo tem como objetivo analisar os sentidos atribuídos pelos professores aos seus papéis como formadores de profissionais, assim como a formação para professores oferecida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

As questões que norteiam este capítulo são: quais os sentidos atribuídos pelos bacharéis ao seu papel como formador de profissionais na UFRN? Eles sentem necessidade de formação para atuarem como docentes?

Todavia, destaco em primeiro lugar, a necessidade de não seguir o fenômeno da “ilusão pedagógica”, tão bem destacada por Canário (1997), que visa privilegiar uma visão das situações formativas como se elas fossem centradas na relação entre o formador e o formando, como se ambos estivessem isolados das suas redes de interdependências (ELIAS, 1989), ou seja, autonomizando a formação institucional das condições sociais, tanto de acesso, como de utilização.

Tanto na formação institucional²⁸ dos alunos quanto na dos professores faz-se necessário hoje centrar-se em estratégias formativas que unam no processo a formação e a própria ação, ou seja, existe a necessidade de articulação entre os contextos de trabalho e a formação, tornando-se uma formação na ação.

²⁸ Essa formação pode ser considerada como conjunto de atividades que tem como objetivo a aquisição de conhecimentos, atitudes, capacidades, formas de condutas para o exercício das funções que são próprias a uma profissão ou a um grupo de profissões, em qualquer que seja seu ramo de atividade econômica.

Pela própria postura positivista empregada nas instituições de ensino, muitas vezes as concepções de formação apresentadas, seja inicial, seja continuada, relaciona a ação à teoria apenas em relação à sua aplicabilidade, de modo que são refletidos a supervalorização da anterioridade do conhecimento científico para posteriormente ser levado em consideração o conhecimento prático, construído na ação, provocando o tão evidenciado distanciamento entre “teoria e prática”, comuns nos discursos de professores e alunos quando se deparam com o contexto de trabalho.

Esse é então o eixo central da discussão deste capítulo, pois tanto na formação do aluno, quanto na formação vivenciada pelos professores na UFRN, o distanciamento entre a teoria e prática, entre os objetivos de formação e a realidade do contexto de trabalho são percebidos de formas desassociadas pelos professores. Isto faz com que eles vivenciem um dilema por não estarem seguros quanto aos objetivos de formação ofertada e recebida nesta universidade.

A formação inicial, que tratamos neste capítulo constitui-se como a formação que tem como finalidade a aquisição de conhecimentos e capacidades indispensáveis para o exercício de uma profissão. Constitui-se como um meio de habilitação do indivíduo para o desempenho de tarefas que constituem uma profissão. Sendo assim, discuto no primeiro momento sobre essa formação inicial ofertada aos discentes da UFRN na perspectiva dos professores entrevistados, apresentando os dilemas que eles expressam vivenciar sobre os objetivos de formação desses alunos no âmbito acadêmico.

A formação continuada sobre a qual discorro engloba os processos formativos organizados e institucionalizados que visam a produção de novos conhecimentos, de troca de saberes e ainda de como um lugar de aprendizagem de competências que envolve a profissão docente. Se a formação e o trabalho se configuram como um binômio, se as situações de trabalho exigem formação, e esta influencia nos contextos de desenvolvimento do trabalho docente, torna-se necessário a discussão sobre a formação continuada de profissionais nos contextos das organizações em que estão inseridos.

A relação professor-aluno na universidade foi um dos temas da entrevista que pude perceber como um dos grandes dilemas vivenciados pelos docentes. Ao analisar o que dizem os bacharéis sobre o processo de formação profissional dos discentes, pode ser percebido que um dos grandes problemas da formação decorre da falta de compromisso dos alunos, assim como da própria diversidade dos mesmos, como pode ser observado na fala de Laura: “eu tenho algumas dificuldades com os alunos iniciantes, eles são imaturos, são praticamente adolescentes”.

Ao mesmo tempo em que a professora fala dos alunos iniciantes, ela explica que no turno noturno, a dificuldade ainda é maior: “tenho alunos novinhos, outros experientes que já têm outras graduações, alguns trabalham, outros só estudam”, essa diversidade, para ela é uma das dificuldades de ser professora no Ensino Superior: “não tenho como adaptar o curso para a realidade de cada um”, afirma Laura.

Sobre essa dificuldade em trabalhar com a diversidade das situações vividas pelos alunos, Lia questiona: “existe uma situação difícil no meu curso em particular. Quem é o estudante de serviço social hoje?” Na busca de responder sobre a realidade dos alunos do curso de Serviço Social ela conta que “são alunos que vêm cheios de dificuldades do interior e os daqui mesmo, são humildes, e com essa flexibilização e a criação do estágio não obrigatório, faz com que a maioria não atue na área de serviço social, ficam até mesmo servindo café, ficam sem tempo pra estudar”.

Para Lia, os alunos de Serviço Social não estão correspondendo às expectativas do perfil de aluno que a universidade espera, pois “ele tem que estudar, que ler muito e esse estudante vive dizendo que não tem tempo de ler. Claro que existe a exceção!”.

A professora confessa que a forma como os alunos estão agindo faz com que cada vez mais ela perca o ânimo de trazer inovações para sua sala de aula, pois “já não tenho vontade de elaborar nada pra eles, eu estou utilizando como procedimento didático uma prova tradicional mesmo, pedindo que jogue no papel tudo o que aprendeu na disciplina, e no final os alunos dizem que nunca fizeram uma prova no curso tudo”.

Ao contar sobre como tem agido com relação aos alunos, ela, com um tom de revolta, explica: “eu me sinto péssima quando escuto uma coisa dessas, me sinto perdendo tempo”. Na medida em que se sente desestimulada diante do comportamento do aluno, e mesmo do cansaço relatado no ponto anterior, Lia diz: “peço fichamento, faço prova para fazer com que o aluno leia e estude. Pois os alunos não estão estudando mais”.

Alexandre, por sua vez, que também é professor do mesmo departamento que Lia, ao relatar sua relação com os discentes, afirma acreditar que os alunos de atualmente são diferentes dos de antigamente, principalmente em termos de maturidade para ser aluno universitário: “eu que acho os alunos de hoje em dia são menos comprometidos com o curso, parecem não saberem por que estão na universidade”. E o professor complementa: “não sei se aumentou demais a diferença da minha idade com as dos alunos, mas penso que os alunos antigamente eram mais engajados em todos os aspectos”.

A falta de interesse do aluno também é tema do que dizem as professoras do departamento de Biblioteconomia. Isadora conta que “aqui na universidade, no meu curso, os alunos não chegam na hora, chegam pingando, e no lugar de disputar os primeiros lugares, disputam os últimos, não entendo esse comportamento dos alunos, para mim é falta de interesse”. Assim como ela, Luiza explica que “os alunos estão muito desinteressados, às vezes não sei mais o que fazer e isso é o que mais me aflige como professora”.

Tais relatos de desabafos, assim como o incômodo vivido pelos professores que demonstram não saber como superar o comportamento dos alunos atuais, me conduzem a Arroyo (2007, p.34), quando ele afirma que as imagens que temos dos alunos deverão ser outras se os alunos são outros: “os alunos não são outros por serem indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais, humanos. Porque a infância, adolescência e juventude em que são obrigados a viver, são outras”.

Dessa forma, a relação que os professores têm com os alunos reflete as relações que estabelecem consigo mesmo enquanto alunos, na medida em que as imagens saudosistas de sua vida acadêmica tornam-se referência, agora que já não são mais alunos, e sim professores. Como já disse anteriormente, as experiências formativas como alunos possibilitaram que muitos bacharéis construíssem imagens sobre ser professor; da mesma forma, suas experiências como aluno, também refletem as formas de atribuir sentido ao que seja ser aluno para cada professor.

Por isso, se faz necessário que o docente perceba a necessidade de conhecimento de seus alunos, pois muitas vezes o docente cria expectativas sobre a turma e se decepciona quando ela não corresponde às suas próprias concepções.

Isto também, me remete a Pimenta e Anastasiou (2005, p.228-229) quando explicam que

Ao entrar em sala de aula na universidade, o professor geralmente encontra numeroso grupo de jovens com faixa etária de 17 anos em média bastante diferente do que, possivelmente, espera encontrar [...]. Outro lado interferente são as lembranças que o docente guarda de si, de quando era jovem universitário, ou de seu grupo daquele período. E por isso que, muitas vezes, se decepciona com as manifestações dos alunos.

Se observarmos o que dizem os professores sobre suas ações como professores e as dificuldades vivenciadas, percebe-se que o maior problema do professor é o aluno, na medida em que se apresentam como imaturos, como desinteressados, como aqueles que chegam à universidade com dificuldades para o desenvolvimento de atividades que são básicas na vida universitária, como a leitura, a interpretação, a preparação para avaliações, os estudos individuais, dentre outros. Isso, para Pimenta e Anastasiou (2005) reflete a falta de acolhimento da instituição universitária aos alunos, motivo que tem gerado posturas negativas com relação aos mesmos.

Já para Alberto, os problemas dos alunos são referentes ao que ele denomina como “falha do vestibular”, na medida em que “a universidade não está sabendo selecionar os alunos, eles estão cada vez mais despreparados”.

Sobre isso, Cesar também explica que “com o Reuni, argumentos de inclusão só vai piorar a qualidade dos alunos que entram na universidade. Diante disso, “como vamos dar conta de tantos alunos?”questiona, Luiza que, por sua vez, argumenta que “agora com o Reuni é que só se pensa em criar, quero ver dar condições de trabalhar com o dobro de alunos”.

Tal questionamento, referente ao argumento de inclusão e ao Reuni como possibilitadores do acesso de alunos provenientes da rede pública de ensino, constitui-se atualmente como um instrumento de democratização do acesso nessa universidade, motivado por razões históricas relacionadas às políticas educacionais do país. Os alunos oriundos da

rede pública de ensino tem, salvo exceções, apresentado desempenho inferior em relação aos da rede privada em processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior.

A implementação do argumento de inclusão, dessa forma, pode ser caracterizada como uma política compensatória implementada, que visa aumentar as possibilidades de acesso de alunos das escolas públicas à universidade pública. Constitui-se como um sistema de pontuação adicional, diferenciado, que tem como referência critérios socioeconômicos, assim como de desempenho dos candidatos da rede pública no vestibular.

O Reuni, por sua vez, como apresentado na parte I desta tese, tem como um dos seus objetivos a ampliação de oferta de vagas existentes e a criação de novos cursos, assim como visa inovar os formatos dos cursos de graduação, o que de acordo com o documento do Reuni (MEC, 2009), representam pontos fundamentais para que haja mudanças no panorama atual do Ensino Superior no Brasil.

Na UFRN, por meio do Reuni, foram criados dezesseis novos cursos de graduação nos campi de Natal, Caicó, Currais Novos, Santa Cruz e Macaíba (Jundiá), ampliando também as ofertas de vagas já existentes, sendo 2.700 novas vagas. Com o aumento do número de professores em todas as universidades brasileiras, por meio de concurso público em 2008 e 2009, de acordo com o relatório do primeiro ano do Reuni (2009), evidencia-se que a meta da relação professor-aluno, foi de 17,8 alunos por professor, o que para o MEC evidencia sucesso no cumprimento da meta.

Esses dados demonstram que a preocupação dos professores é pertinente, mas também existem reais perspectivas de mudanças no cenário da universidade pública. Todavia, no que corresponde aos problemas enfrentados pelos professores referentes às dificuldades em superar no Ensino Superior os problemas oriundos da educação básica, percebe-se que isso se torna um bloqueio à mudança, na medida em que o desenvolvimento do aluno é um critério que evidencia a real melhoria da qualidade da educação oferecida nas universidades.

Por isso, os problemas oriundos da educação básica são apontados pelos professores como os mais difíceis de serem solucionados, fazendo com que, como explica Laura, “os alunos vão entender certos conteúdos já nos últimos períodos, aí, quando acordam, percebem que perderam os primeiros semestres”. Para essa professora “os problemas de leitura e interpretação são enormes”.

Para Raquel, enquanto os problemas da Educação Básica não forem solucionados, o Ensino Superior será conseqüentemente prejudicado: “eu tenho consciência de que os

problemas de aprendizagem que tenho com os alunos são de um modo geral, provenientes da escola”. Para ela, “ainda bem que nossos alunos se superam no decorrer do curso, tanto que sempre nos saímos bem no ENADE, mas enquanto a escola não melhorar, a universidade não melhora”.

Para Flávio, a aprendizagem dos alunos não depende apenas dele como professor, e explica sua postura com relação a ensino e aprendizagem na universidade: “os alunos tem suas dificuldades e tem que superá-las. A universidade não pode diminuir sua qualidade se equiparando à escola”. Essa é a mesma opinião de Luiz: “um dos maiores problemas que tenho com relação aos alunos é saber como sanar as dificuldades que são básicas, são da escola”.

Apesar de não ter como afirmar quais são os problemas provenientes da Educação Básica e suas causas, devido à diversidade de variáveis que podem surgir sobre essa temática, identifiquei nos discursos das políticas educacionais que a qualidade da Educação Básica tem sido uma das metas do Governo Federal. Por meio de avaliações que indicam o desempenho dos alunos, como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), se busca traçar metas de melhoria da qualidade da educação do país por meio de metas, projetos e programas de governo que venham auxiliar esse desenvolvimento, como, por exemplo, na elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios de todo o Brasil.

Se observarmos o IDEB do Rio Grande do Norte de 2005 a 2009, O Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostra que em 2005 o estado teve seu índice em 2,9 no Ensino Médio, sendo o conceito de qualidade estipulado em 6,0, média de referência de qualidade dos países da Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE), que tornou-se o parâmetro técnico na busca pela qualidade do ensino no Brasil. Em 2009, o índice do Rio Grande do Norte passou de 2,9 para 3,1 no Ensino Médio, abaixo da média nacional que foi de 3,6, sendo ainda inferior ao índice do Ensino Fundamental nacional que foi de 4,6, o que demonstra que a qualidade do Ensino Médio é menor que a do Ensino Fundamental, se considerarmos os critérios do IDEB.

Os reflexos do Ensino Médio desta forma se refletem no Ensino Superior, na medida em que os alunos ingressam na universidade com as dificuldades provenientes deste nível de ensino, motivo pelo qual os bacharéis tem se queixado, apresentado como um dos problemas

vivenciados na sua ação como professor. Existe, portanto, uma real dificuldade dos professores em saber como superar as limitações que os alunos trazem da Educação Básica, e o que percebo é que eles não estão conseguindo desenvolver estratégias de superação no seu cotidiano.

Por isso, acredito que as iniciativas da profissionalização continuada para os professores constituem-se como espaços de discussão sobre essas dificuldades a serem superadas no âmbito da UFRN. O conhecimento e discussão sobre as questões apresentadas pelos professores de Ensino Superior podem possibilitar uma maior integração entre escola e universidade, na medida em que se tornam subsídios para o desenvolvimento de propostas de intervenção, pela pesquisa e pela extensão, de modo em que a universidade acompanhe e conheça de forma sistematizada a realidade do ensino nas escolas da educação básica.

Do contrário, o que se espera é que os próprios alunos superem por si mesmos, as dificuldades que possuem ao ingressarem no Ensino Superior, considerando que na universidade o aluno deve ser mais autônomo que o professor, como explica Luiz: “como professor de Ensino Superior, posso apresentar os caminhos, mas a caminhada quem faz é o aluno. Depende mais deles do que de mim o sucesso acadêmico”.

As formas como os professores apresentam as dificuldades de ensinar no Ensino Superior me conduziram ao estudo de Zabalza (2004), que afirma que se faz necessário que os professores universitários passem a dar atenção maior às dimensões pessoais sobre as formas como os alunos aprendem, as suas dificuldades, suas diferenças individuais. Para o autor, isso por muito tempo tem estado alheio às preocupações dos professores, uma vez que muitos têm se comportado como se os alunos e suas relações com o processo de aprendizagem estivessem fora de suas competências diretas.

Zabalza (2004) mostra ainda, a partir de seus estudos, que essa forma de pensar a docência passa pela compreensão de que os alunos universitários são adultos que devem “se virar” se quiserem aprender mais e que o trabalho do professor se limita à exposição de conteúdos em classe.

No que se refere ao desempenho dos alunos, os estudos de Ezcurra (2007), evidenciam que na América Latina, em especial nos últimos anos, o acesso ao Ensino Superior tem sido maior no que se refere ao ingresso dos alunos provenientes da rede pública de ensino. Ainda

para a autora, existe um perfil esperado dos alunos universitários que não se adequa ao perfil real, na medida em que historicamente ser universitário significa possuir maior capital cultural, devido ao maior acesso das elites na instituição.

Considerando o pensamento de Bourdieu (2005, apud EZCURRA, 2007) o sistema educacional contribui para reproduzir a distribuição desigual de capital cultural e a universidade conseqüentemente, para Ezcurra (2007), ignora esse déficit de capital e segue a lógica de reprodução das desigualdades, fazendo com que se reflita no ensino a problemática do despreparo do aluno proveniente das classes desfavorecidas e conseqüentemente da problemática da evasão dos alunos que não conseguem acompanhar a vida acadêmica da forma como ela se estrutura.

Assim, essa noção de capital cultural de Bourdieu, enfatizado por Ezcurra (2007), se remete ao conhecimento ou saberes, na medida em que, em pesquisa com alunos de primeiro ano acadêmico, ficou demonstrado que a maior dificuldade no que corresponde à aprendizagem se refere às dificuldades por desconhecimento do corpo de saber básico para as demandas acadêmicas, tais como: saber pensar, compreender; saber aprender, estudar e fazer questionamentos em classe, estudar ampla bibliografia, se preparar para as avaliações, dentre outros, fazendo com que haja um grande distanciamento entre o aluno ideal e o real.

Por isso, Masetto (2003), ao discutir sobre as competências que os docentes devem ter em relação ao discente pontua como as principais:

- ✓ Saber identificar os conhecimentos prévios dos alunos e aquilo que demonstram não conhecer e precisam ser trabalhados.
- ✓ Estabelecer uma boa comunicação na relação docente-discente, tais como dar explicações claras, ser cordial, tanto nos âmbitos individuais, quanto coletivos.
- ✓ Saber tomar decisões e ações de acordo com as necessidades apresentadas pelos educandos que tenham que trabalhar, estimulando-os a aprender, refletir, trabalhar de forma coletiva, desenvolver atitudes de respeito ao rigor científico, serem atualizados, etc.

Essas competências fazem parte do que Alarcão (2003) afirma como papel do professor na chamada sociedade da aprendizagem: o saber criar, estruturar, organizar e dinamizar

situações que estimulem a aprendizagem dos alunos e a sua autoconfiança em relação às suas capacidades individuais e coletivas de aprender, que são competências que o professor pode auxiliar a desenvolver. O desenvolvimento desses elementos contribuirá significativamente para a obtenção de um trabalho docente que se centre, não apenas no ensino e no professor, mas que passe a respeitar o educando em suas capacidades físicas e intelectuais.

Por isso, defendemos a necessidade do desenvolvimento dos processos de ensinagem (ANASTASIOU, 2010) na medida em que tanto a ação de ensinar quanto a de apreender se realizam em parceria deliberada e consciente. Isso acontece quando o ensino é uma ação que resulta na aprendizagem do estudante e possibilita o pensar, a reelaboração, as relações de conteúdos pelos estudantes em conjunto com o professor, ações essas que envolvem níveis de responsabilidades que são próprios aos professores e alunos, e são explicitadas de forma clara nas estratégias selecionadas na ação do ensino.

Todavia, questiono: quais os sentidos de serem formadores de profissionais para os bacharéis? Como tem se desenvolvido a relação entre docentes e discentes na perspectiva dos professores? Essa é uma questão que considero um dilema para os docentes, na medida em que eles apresentam não ter claro quais são os objetivos de formação discente na UFRN, no curso em que ensinam, na relação entre universidade e mundo do trabalho, o que reflete na ausência de compreensão de qual seja o seu papel como formador.

Dessa forma, considerando que os processos dilemáticos são alimentados por tensões e por conflitos. Posso considerar que a formação discente apresenta variáveis que refletem as concepções, valores e crenças dos docentes com relação a como agir na sociedade.

O principal desses dilemas está na finalidade de formação dos discentes, na medida em que os professores têm dúvidas sobre as necessidades formativas no âmbito acadêmico na atualidade, como explica Isadora, que a formação dos alunos precisa acompanhar as exigências do mercado. “Como posso trabalhar com informações apenas no plano teórico? O mercado está cheio de recursos tecnológicos inovadores, a universidade não acompanha, forma na teoria, mas não forma o prático”. Entretanto, para Henrique, a formação discente deve partir do seguinte princípio: “ajudar a pensar criticamente e formar um cidadão na sociedade”.

Diante de opiniões divergentes, o que se percebe é que diante das mudanças sociais que interferem nas mudanças dos perfis profissionais almejados para o mundo do trabalho, os professores já não sabem a quem devem atender, se ao mundo do trabalho ou se aos objetivos da universidade, enquanto instituição que tem como finalidade desenvolver o pensamento crítico, por meio do ensino, pesquisa e extensão, produzir conhecimento através da problematização do que historicamente foi construído e analisar seus resultados no que corresponde a construção social, suas demandas e desafios que apresentar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Para Cesar, esse conflito gera no final uma formação fragilizada “tem professor que objetiva formar o intelectual, eu já penso que o mundo do trabalho precisa de gente que saiba fazer, e não fique só teorizando, isso é o que gera uma confusão”. Sobre essa problemática que envolve as finalidades da formação de profissionais no Ensino Superior, Silva e Balzan (2007) explicam que atualmente o mercado tem cada vez mais exigido das instituições de Ensino Superior a formação que visa a ampliação das competências operacionais e das habilidades comportamentais.

Dessa forma, as organizações industriais e empresariais têm cada vez mais, movidos pela competição de mercado, exigido dos trabalhadores posturas diferenciadas, fazendo com que suas habilidades funcionais não se limitem a repetições mecânicas, pois o que esperam é que os profissionais sejam capacitados para a execução de diferentes atividades, possuam maiores habilidades e formação para superação dos desafios que surgem no dia a dia.

Assim, pode ser percebido que, enquanto surgem as inovações empresariais, espera-se que a educação possibilite a formação mais voltada para o mundo do trabalho do que para a reflexão. A formação profissional, decorrente disso tornou-se propulsora de um tipo de conhecimento nos meios universitários, de caráter mais instrumental e normativo, do que crítico e reflexivo (CHAUÍ, 2001; DIAS SOBRINHO, 2002).

No que corresponde a esses aspectos, percebemos em Sophia a defesa pela necessidade da formação mais técnica do discente universitário: “precisamos nos conscientizar que não podemos formar só o aluno crítico, temos que formar o profissional, o que vai precisar trabalhar, vai ter que se inserir no mundo do trabalho”. Para esta professora os alunos

precisam corresponder às expectativas do mercado, pois “lá fora só fica quem for competente e saber desenvolver o que for proposto”.

Diante das necessidades de se formar o profissional a partir dos conteúdos específicos da profissão, também reconheço a importância da formação para a prática, na medida em que o conhecimento profissional, não deve se limitar apenas ao conhecimento acadêmico, originado dos conteúdos específicos, sistematicamente organizados, assim como não pode se limitar ao conhecimento experiencial.

A necessidade de maior relação entre conhecimentos teóricos e práticos, na formação profissional, parte do pressuposto de que os alunos universitários estão implicados na vida social, e muitas vezes na profissional, tornando-se portadores de novas necessidades e exigências educativas, devendo a formação inicial estar em constante confronto com a prática para que então se torne um saber distanciado do que está acontecendo na sociedade.

Por isso, existe hoje uma preocupação por parte dos professores com o distanciamento da universidade em relação ao mundo do trabalho, pois conforme Eduardo, me “sinto frustrado porque não temos um ensino com a qualidade que deveria ter. A universidade não está formando para esse mercado que está aí fora”.

Embora a maioria dos professores expresse essa necessidade da universidade acompanhar as mudanças que ocorrem cotidianamente o mundo do trabalho, podemos perceber que existem professores que se preocupam com alguns direcionamentos que as instituições de Ensino Superior vêm tomando em nome do mercado, como pode ser observado na fala de Henrique: “a universidade não tem espaço para formar no tipo só profissional, pois precisamos formar o cidadão crítico. Eu não defendo a formação do tipo profissional, o tecnólogo, como está virando moda por aí”.

Enquanto ele defende a preocupação maior com formação crítica do aluno, Lia afirma que o curso de Serviço Social está muito distante das práticas cotidianas, fora da universidade: “a prática deixa o aluno doido porque aprende de um jeito e na prática não existem as condições ideais de realização do trabalho como eles aprenderam”. Para a professora, isso permite que muitos alunos desistam do curso no momento do estágio: tem o aluno que quando chega na prática tranca ou deixa, porque se assusta com a realidade do assistente social”.

Na medida em que existem os conflitos sobre os objetivos formativos da universidade, percebemos que para a maioria o importante é que o aluno saia da universidade conhecendo a realidade de mercado da área em que possui formação. Entretanto, essa não é uma preocupação central nos objetivos institucionais desta universidade, na medida em que “a universidade forma profissionais, considerando as necessidades sem, contudo, submeter-se cegamente ao mercado. Também desenvolve produtos e processos, mas não pode tratar o desenvolvimento econômico como se fosse um fim em si mesmo” (PDI 1999-2008, p.19).

Assim, concordo que a universidade não pode se submeter constantemente às exigências do mercado, pois ela deve se comprometer com a qualidade da formação intelectual dos discentes, com sua formação crítica para atuação na sociedade, deve ainda preocupar-se com a qualidade da produção científica, artística, tecnológica, filosófica, atendendo aos anseios e expectativas sociais, formando profissionais comprometidos em buscar soluções para os problemas locais regionais e nacionais.

Diante disto, Henrique considera que “o tecnólogo deve ser mandado pro CEFET²⁹, a universidade não tem espaço para formar no tipo profissionalizante, precisamos de gente com mentalidade crítica pra melhorar esse país”.

A diferença da formação oferecida pela UFRN e pelo IFRN é justamente no que corresponde aos objetivos centrais de formação, já que no IFRN é buscada a formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, que seja competente tecnicamente, assim como eticamente comprometido com as transformações sociais. Seu objetivo maior é a formação inicial e continuada de trabalhadores, de nível médio como técnicos, assim como proporcionar uma educação profissional tecnológica, no nível de graduação e Pós-graduação, fundamentados na reconstrução e transmissão do conhecimento. Nesse sentido, a formação do trabalhador de forma técnica tem muito mais ênfase no Instituto, do que na Universidade.

Diante das incertezas sobre as finalidades da formação discente, reconheço que toda formação profissional está relacionada com o saber, com a produção de saberes e de sua utilização. A necessidade tão enfatizada de formar os alunos de forma mais prática e menos voltada apenas para a teoria corresponde com a preocupação dos docentes que acreditam na necessidade de se enfatizar o saber-fazer, que pode ser considerado como um processo de

²⁹ Atualmente IFRN - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

aquisição e ao mesmo tempo um saber prático, no sentido de se ter a possibilidade de praticar a teoria, assim como de teorizar a prática como sendo parte de um único processo.

A relação dos saberes científicos com os saberes da experiência, constitui-se como um saber contextualizado, que possui fundamentos, princípios e regras práticas, possibilitando que o discente consiga perceber na sua ação como trabalhador os princípios teórico-científicos existentes, auxiliando assim no desenvolvimento do seu trabalho de forma consciente e competente sobre o que fazer, porque fazer e como fazer, já que essas são exigências comuns no mundo do trabalho.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO BACHAREL- PROFESSOR

A formação do docente universitário tem sido um dos focos de preocupação das instituições universitárias, devido ao fato do ingresso na carreira ter como requisitos principais a titulação na área do conhecimento pretendido, o domínio dos conteúdos da área, a comprovação de produção intelectual e a experiência profissional, fazendo com que alguns professores que ingressam na profissão nunca tenham participado de qualquer curso de formação institucional que tenha sido direcionado para a atuação deles como docentes.

Laura é um dos exemplos desta situação. Tornou-se professora universitária com base nos requisitos acima citados, mas nunca participou de nenhuma formação que envolvesse discussões sobre a docência universitária: “busco me atualizar nos temas que correspondem ao Direito, mas sobre docência, nunca participei”. Ao questionar se ela sente necessidade de formação para sua atuação como professora, afirma que “quando preciso de uma metodologia nova para uma atividade, consulto alguns colegas, eu mesma invento uma atividade, mas nunca tive tempo pra ir para as oficinas”.

Considerando que grande parte dos professores universitários possui formação em cursos de bacharelado e, conseqüentemente, sua formação não está voltada para o exercício da docência, torna-se uma das responsabilidades das instituições empregadoras viabilizarem cursos de formação continuada que auxiliem a prática da docência, já que muitos deles não demonstram desejo ou desconhecem a necessidade de participarem desse tipo de formação.

Alberto é um dos professores que confessa: “formação para o exercício da minha função na instituição é obrigação do empregador e não do empregado”. Na medida em que não se sente na obrigação de buscar os meios para superação de suas dificuldades na atividade docente, o professor deixa para a universidade essa responsabilidade formativa.

Tais exemplos citados sobre a falta de participação dos docentes em formações continuadas que buscam discutir sobre o trabalho do professor, me leva a considerar que, para os professores desta pesquisa, os cursos ofertados como formação continuada constituem-se como uma primeira experiência institucionalizada que tem como objetivo principal a formação do professor que já atua na universidade.

Nos estudos sobre essa temática, encontro em Anastasiou (2004, p.477), o conceito de “profissionalização continuada”, que constitui-se pela união das expressões profissionalização,

[...] porque se busca possibilitar um nível de autonomia tal que os docentes sintam-se capazes de solucionar novas situações além das habituais, a medida em que apareçam; ou de debruçar-se sobre novos olhares, construindo e avançando nos processos de identidade pessoal e profissional, revendo os elementos determinantes da profissão docente, seus nexos constituintes, assumindo a condução dos projetos pedagógicos das instituições; e cursos onde atuam, vinculando-se ao grupo institucional [...].

Assim como exprime a necessidade de que cada instituição mantenha a profissionalização de forma contínua, expressão complementar que constitui o reconhecimento de que

[...] os profissionais das diferentes áreas que exercem a ocupação de dar aulas já possuem saberes sobre a docência, saberes esses adquiridos com a experiência como docente ou como alunos. Esses saberes são tomados como fundantes nos processos e como referencia de análise, pois constituem-se saberes da prática e revelam uma teoria sobre a qual o professor, geralmente, não se debruçou, pra confirmar ou contradizer (ANASTASIOU, 2004, p.477).

Por isso, a expressão “profissionalização continuada” utilizada por Anastasiou (2004), significa a necessidade da formação contínua, na medida em que trabalha com seres em movimento contínuo.

Esse tipo de formação deve ser considerado mais do que um elemento para o desenvolvimento do ensino, pois o desenvolvimento dos professores deve ultrapassar os limites do ensino ou da vida pessoal do docente, deve ser possibilitado no sentido mais amplo possível e deve estar relacionado ao desenvolvimento da instituição e com as questões gerais em que ele se defronta (GARCIA, 1995).

Diante disso, partindo dos sentidos atribuídos pelos próprios docentes à formação continuada oferecida pela UFRN, considero que essa formação apresenta um sentido instrumental e fragmentado. Isso pode ser observado na fala de Sophia “sempre participo, mas não vejo continuidade, cada vez é um tema diferente e não aprofundamos nada”, assim como de Isadora: “adoro as dicas que as oficinas nos dão, nos ajuda muito na elaboração de nossas aulas”.

Essas oficinas às quais as professoras se referem é a formação continuada promovida pela Pró-Reitoria de Graduação em parceria com a Pró-Reitoria de Recursos Humanos, em especial por meio do Programa de Atualização Pedagógica (PAP) da UFRN, direcionadas aos professores da instituição, sendo consideradas como uma ação que faz parte das políticas de qualificação do ensino na graduação. Esse programa é parte do Plano de Gestão da UFRN de 2003 a 2007, sendo iniciado no ano de 2003, e tem como objetivo

[...] atender às necessidades de atualização pedagógica para compreensão da nova configuração curricular do ensino de graduação, promover a discussão sobre os temas decorrentes das demandas do mundo do trabalho, do desenvolvimento científico e tecnológico e oferecer subsídios para o planejamento da prática docente, da execução do ensino e da avaliação da aprendizagem dos estudantes, pautados na ética profissional e no compromisso social da instituição (JORNAL DA UFRN, 2010).

Visando o atendimento a esses objetivos, o PAP tem organizado cursos, seminários, mini-cursos, dentre outras ações, que visam auxiliar a formação continuada dos professores dessa instituição. Essas formações ocorrem geralmente duas vezes ao ano (geralmente em maio e setembro) e se caracterizam como um curso de quarenta horas, obrigatório para os

novos professores que ingressam na instituição³⁰. Também existem oficinas com duração de quatro horas, que são opcionais para os professores já efetivados na UFRN, que escolhem livremente dentre as temáticas oferecidas nas oficinas oferecidas. Essas oficinas e mini-cursos são ministrados por professores da própria UFRN, de diferentes áreas. Segundo matéria do Jornal UFRN (2010) o PAP já contou com mais de 60 professores como colaboradores desse processo formativo.

Uma das situações que me chamou a atenção sobre o PAP é que, em quase oito anos de atividades desenvolvidas (se considerarmos de 2003 a 2011), não existe um projeto formalizado na instituição como referência de suas propostas de formação para os professores. Procurando a coordenação do referido programa, ainda no ano de 2010, e solicitando algum material sobre as propostas de formação da instituição, infelizmente, apenas uma matéria no Jornal da UFRN de outubro/novembro de 2010, um folder do PAP, e algumas programações de atividades de atualização pedagógica foram apresentados como documentos sobre o programa.

Diante dessa situação, busquei em documentos da Universidade, como por exemplo, no Plano Geral de ação gestão de 2007 a 2011³¹. Apenas no item 6.4 Programa de Valorização de Recursos Humanos e Modernização da Gestão, existe referência à necessidade de formação continuada dos professores:

Criação de um Programa Permanente de Formação Continuada para desenvolver ações didático-pedagógicas e curriculares que contribuam para a formação dos docentes e para a melhoria da qualidade do ensino superior na graduação e na pós-graduação na UFRN.

Outro documento atual em que busquei informações foi o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2019. Sobre a formação continuada, existe referência apenas ao Programa Institucional de Formação Continuada de Professores das Redes de Ensino Básico, que tem como objetivo maior articulação da UFRN com a rede pública de educação e com a rede de formação de professores, tais como a UFERSA, IFRN e UERN. No entanto, à formação dos próprios professores da instituição não se faz referência.

³⁰ Resolução Nº 049- CONSAD -2006.

³¹ Anexo da Resolução nº 007/2007, de 19 de dezembro de 2007.

Tal fato demonstra que, enquanto o PAP apresenta-se como uma ação parte das políticas de qualificação do ensino na graduação, não conseguiu identificar nas diretrizes políticas da instituição maior preocupação com a formação continuada de seus próprios professores. Isto se reflete na desmotivação dos docentes em participar, como mostra Eduardo “não tenho muita vontade de ir, porque quando vou tenho a sensação de que estou ali só para ouvir resultados de pesquisas dos palestrantes”.

Eduardo não é o único que não compreende os objetivos de formação do PAP. Cesar explica que “[...] tinha que ser mais aprofundado, com continuidade nas discussões, e não fragmentado de forma temática, porque às vezes a próxima não tem continuidade ao que foi oferecido anteriormente, fica tudo meio perdido”.

Segundo publicado no Jornal da UFRN (2010), o PAP tem trabalhado com as seguintes temáticas: *Cenário e perspectivas da educação superior no Brasil; Regulamento dos cursos de graduação; O planejamento e os procedimentos de ensino; A avaliação da aprendizagem dos estudantes; A saúde vocal do professor As novas tecnologias da comunicação e informação do professor e A prática de ensino como uma questão de ética.*

Observando o detalhamento semanal programado das oficinas oferecidas de 2007 a 2010, todas se referem aos temas citados, não havendo introdução de discussões sobre outras temáticas que envolvam o ensino na universidade. Isso condiz com a explicação de Flávia sobre as oficinas: “acho as oficinas repetitivas, é mais para os professores novos, mas é importante que existam porque elas trazem boas informações sobre planejamento e avaliação”.

O caráter instrumental das oficinas pode ser percebido na medida em que são momentos de transmissão rápida de conhecimentos sobre a docência, com leituras facilitadas, pensada como meio simples e rápido de apresentar conceitos deixando ao professor a responsabilidade de aprofundá-los posteriormente.

Entretanto, o que se percebe é que o docente não tem compreendido as oficinas como ponto de partida para reflexões sobre sua atuação, mas entendem como dicas que podem ou não serem aproveitadas: “eu uso o que acho fácil de ser aplicado em sala de aula, o que entendi como fazer”, explica Raquel. Para ela, as oficinas tornam-se um momento de ensinar a fazer que fica limitado às quatro horas de duração.

O sentido instrumental e fragmentado torna-se evidente quando ele não tem promovido aos professores entrevistados o desenvolvimento de atitudes de reflexão e crítica relativos à sua própria conduta como professor. Isto faz com que muitos professores tenham dificuldades de melhorar suas práticas pelo próprio fato de não saberem identificar onde devem melhorar pedagogicamente.

A partir da fala de Henrique pode ser observada a necessidade de ampliação das discussões feitas nas oficinas: “tem que ser mais aprofundado, eu, por exemplo, não tive formação na licenciatura, não tenho as facilidades, as dicas que vocês têm nas licenciaturas, de como ensinar”.

Além de considerar as oficinas como dicas, o professor argumenta que “essas oficinas me ajudam a despertar sobre coisas que eu não sabia que existiam, têm coisas que não temos como perceber, precisamos ser ensinados em como ensinar os caminhos mais fáceis e que ajudam melhor os alunos”.

Para Lia, as oficinas se resumem a dicas importantes, tanto que no momento da entrevista ressalta o quanto acha importante a iniciativa da equipe do PAP: “quero até parabenizar a iniciativa da comissão responsável pelas oficinas, porque elas dão importantes dicas de como podemos melhorar nossa técnica de ensinar”. Luiza, por sua vez, explica que procura participar das discussões sobre a docência: “eu gosto tanto, que até me matriculei no curso de metodologia do Ensino Superior da Pós-graduação. Lá na educação, acho mais rico, nas oficinas é mais aligeirado, é mais uma apresentação do conteúdo”.

A professora explica que “na didática nós descobrimos dicas, mas nós temos nossas metodologias próprias, a didática só facilitou a minha vida, mas o que sei como professora vem da minha experiência como bibliotecária, como professora, e como aluna”. Nessa fala, os diferentes papéis assumidos por ela na instituição faz das experiências formativas o meio de aprender sobre ser professor.

No entanto, mais uma vez pode ser percebido como essas oficinas são consideradas fragmentadas, na medida em que não há aprofundamento nas posteriores, assim como pelo fato de ocorrerem em pouco tempo, as discussões não conseguem se ampliar. Isso pode ocorrer devido ao caráter da oficina, que enquanto estratégia é uma:

[...] reunião de pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimento previamente adquiridos (ANASTASIOU, 2010, p.103).

O que acontece é que algumas oficinas estão numerosas, isso pode ser observado pelo número de professores inscritos em 2010, 1.211 inscrições para 10 turmas (JORNAL UFRN, 2010), e por isso, muitas vezes, não existe tempo suficiente para que os professores possam participar esclarecendo dúvidas que tenham, ou mesmo para que possam ser ouvidos sobre suas próprias práticas, como explica Cesar: “temos que ter mais tempo pra discutir, em quatro horas não dá para nada. Apesar de termos a experiência, isso não é suficiente para sermos bons professores”.

O argumento de Cesar expressa o desejo do professor em conhecer mais, entretanto, sua falta de compreensão sobre os objetivos das oficinas é expressa quando ele explica que “tem coisas que já foram repetidas, às vezes quero tirar dúvidas sobre outros assuntos, mas não cabe no que estão falando, aí desisto”. Isso me fez questionar a coordenadora do projeto informalmente (a conversa não pôde ser gravada no momento), como elas elegem os temas que são trabalhados nas oficinas e, pelo que fui informada, os temas tem origem em parte nas avaliações docentes pelos discentes, e em parte por reclamações oriundas da ouvidoria da universidade sobre os professores.

Isto me conduziu aos critérios de avaliação docente utilizados pela UFRN, e pude observar que as avaliações dos docentes pelos discentes partem das seguintes dimensões: 1. Atuação didática e postura profissional do professor; 2. Comparecimento às aulas; 3. Cumprimento do horário de aulas do início ao fim. Na última avaliação divulgada no site da UFRN³² (do ano de 2008), O CCSA é apontado como um dos Centros com menores pontuações (menor que 6,0) nessas dimensões e ainda, também é um dos centros com maiores reincidências de professores que não conseguem superar a média na avaliação feita pelos alunos.

³² <http://www.avaliacao.ufrn.br>

Diante dessa situação, passei a refletir sobre a necessidade da UFRN, enquanto instituição, de ampliar a atenção à formação de seus professores, de discutir políticas formativas e implementá-las como uma de suas metas prioritárias, já a qualidade do ensino tem sido enfatizada nos discursos oficiais.

Todavia, considero que essas propostas de formação só farão sentido se forem construídas junto aos próprios docentes em formação, pois eles merecem maior atenção, devendo haver discussões no PAP sobre como ouvir melhor esses professores para que os objetivos do programa sejam alcançados. Do contrário serão enfraquecidas as mudanças, que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Tal constatação me conduz a retomar a questão: os professores sentem necessidade de formação para a atuação como docente? Pelo que percebemos, sim! No entanto, eles mesmos apresentam dificuldades em identificar os elementos que são necessários para a melhoria de seu trabalho como professor e, quando questionados sobre as maiores necessidades de formação, todas as respostas se limitaram ao conhecimento de estratégias de ensino: “Esperei que, como pedagogos, o pessoal ensinasse a ensinar, mas nos últimos que fui, falava-se de projetos pessoais, resultados de pesquisa, mas não ensinaram as técnicas de ensino, os instrumentos, os saberes dos professores”, explica Alberto.

As estratégias, consideradas pelos entrevistados como dicas, podem ser consideradas como estratégias de ensinagem, pois são “[...] ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ANASTASIOU, 2010, p.76). Elas têm como finalidade o atingir os objetivos de aprendizagens propostos pelo professor, mas para que isto possa ocorrer, faz-se necessário que os docentes e discentes tenham claro onde se pretende chegar.

Todavia, Alexandre explica: “faço estudo de grupo, seminários, mas tenho dificuldades de elaborar as aulas, de diversificar minha metodologia de ensino”. Essas dificuldades também são apresentadas por Cesar, quando muitas vezes recorre à professora de seu filho, como expliquei em outro capítulo, por isso, para ele, as oficinas deveriam ser ampliadas e ainda, de acordo com o professor, “nos ajudar a criar material didático para os alunos, a utilizar melhor os recursos das novas tecnologias que não se limitem ao SIGAA³³”.

³³ SIGAA é o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas utilizado na UFRN.

Ainda no tema sobre novas tecnologias, Cesar afirma que “o professor também precisa saber como escrever de forma mais clara para os autodidatas, principalmente porque estamos diante dessa nossa configuração da sociedade, nos envolvendo com cursos a distância”. O professor ainda complementa explicando suas dificuldades e o que sente necessidade de conhecer: “precisamos saber usar vídeo-aula, a aula passeio, eu faço com base no que dá certo na experiência prática, mas como planejar e como deve ser de fato não sei não”.

Diante dessa fala de Cesar, percebi que os professores muitas vezes desenvolvem estratégias em sala de aula, com base apenas nas experiências, desconhecendo quais são os objetivos da atividade. Por isso, demonstram dificuldades em articular o conteúdo da atividade com a estratégia escolhida, assim como elaborar os critérios de avaliação.

Isso acontece porque o professor como estrategista, deve estudar, selecionar, organizar e por isso o conhecimento do discente é fundamental na definição da estratégia que será utilizada, assim como a lógica do conteúdo deve ser considerada. Os conteúdos procedimentais, por exemplo, exigem diferentes estratégias dos factuais, como esclarece Anastasiou (2010).

Por isso, apesar das oficinas abordarem temáticas que envolvem as estratégias de ensino, para os professores elas continuam sendo uma dificuldade, pois Alberto afirma que “todo professor sabe que quatro horas de aula não é suficiente pra fazer alguém realmente aprender sobre alguma coisa, eu continuo precisando conhecer melhor as técnicas, os instrumentos, as coisas que são próprias da profissão de professor”.

Sophia também exprime seus desejos sobre o que pretende aprender nas formações oferecidas pela UFRN: “eu gostaria de conhecer mais como trabalhar em grupo, algumas questões de instrumentos didáticos, dinâmicas, meios de despertar a atenção de aluno que fossem diferentes, para fugir da rotina”.

Henrique, no entanto, espera algo mais, algo que não se limite às estratégias de ensino, pois sente necessidade de aprender: “quero saber um pouco sobre psicologia, para entender como os alunos aprendem, compreender os processos de motivação, de ensino-aprendizagem, também sinto falta de entender questões sociais sobre a docência, para que eu possa compreender melhor meu papel aqui”.

Diante da constatação de que as oficinas pedagógicas oferecidas pela PROGRAD não tem contemplado os anseios dos entrevistados, sejam pelas limitações de sua realização, seja pela própria falta de compreensão do docente sobre os objetivos formativos propostos por elas, tal fato me conduz à consideração de que os professores continuam tendo na experiência a maior fonte de aprendizagem sobre ser professor. A experiência, nesse sentido, é a relação maior entre a formação inicial como bacharel e a docência para os professores entrevistados, ficando a necessidade de formação continuada como fator secundário para eles.

No que se refere à formação continuada oferecida pela PROGRAD, ela precisa ser melhor compreendida pelos bacharéis para que eles possam participar e colocar em prática o que está sendo oferecido, por isso existe a necessidade de maior motivação e divulgação, entre os docentes, dos objetivos da formação.

As oficinas devem ser trabalhadas com base em perspectivas inovadoras, nas quais sejam valorizadas alternativas de formação participativas e de formações mútuas, alicerçadas numa reflexão prática sobre a ação do professor, incentivando a participação docente na concepção e no desenvolvimento, assim como nas avaliações dos programas de formação contínua.

Enfim, deve ser considerada a importância de dar voz e vez ao professor tendo em vista a própria reflexão sobre o seu saber e o seu saber fazer, acreditando que da sua fala e da sua trajetória formativa possam surgir ricas experiências que apontem alternativas de formação, de saberes e de formas de ação como professor.

PARTE V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

No decorrer desta tese pode ser observado os sentidos de docência universitária, assim como as relações estabelecidas pelos bacharéis entre a docência e a sua formação profissional. Neste processo parti do entendimento de que as configurações (ELIAS, 1989) em que os participantes desta pesquisa estavam envolvidos, os contextos de suas escolhas e de suas vivências os conduziram no que denominamos de trajetórias formativas. Desta forma, o conceito de configuração (ELIAS, 1989) se tornou essencial por reconhecer que não tinha como compreender o que conduz um bacharel a se tornar professor, distanciando das suas experiências vividas – de ordem pessoal, acadêmica, profissional dentre outras que estão intrínsecas ao modo de cada um ser e pensar sobre o mundo.

Ao longo desta tese procuro dialogar com o leitor por meio de questões que me auxiliaram a sistematizar em forma de partes e capítulos as respostas que obtive sobre a questão central da pesquisa: Que relações são estabelecidas pelos docentes bacharéis entre a sua formação profissional e a sua ação como professor? Parti do pressuposto de que os docentes bacharéis criam e recriam saberes que partem da experiência e do conhecimento de sua área de formação, considerando-os como base de sua docência e suficientes para a atuação como professores no Ensino Superior.

O objetivo de compreender os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis a docência e a sua ação na universidade me mobilizou na busca dos indicativos sobre as relações estabelecidas por eles entre a sua formação profissional e o ser professor. Assim, pude compreender os contextos que envolveram tanto as escolhas pelo bacharelado e docência como conhecer os sentidos e as relações que eles estabelecem entre ser bacharel e professor.

A escolha por cursos de bacharelado tem como cenário os contextos históricos-sociais vivenciados por cada um deles. São tempos e espaços diferenciados que influenciaram os desejos profissionais de se formarem em Direito, Administração, Biblioteconomia, Serviço Social, Turismo, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. As redes de interdependências (ELIAS, 1989) influenciaram as motivações por carreiras bem sucedidas, as crenças sobre ser vocacionado, motivações estas que se tornam elementos que contribuem para a decisão de serem bacharéis.

No decorrer de suas trajetórias, as experiências: como profissionais, como filha de professora, no trabalho como monitores, nas aulas de reforço, os convites para serem professores ou a busca pela docência para manterem-se em cursos de pós-graduação, surgem na vida deles como algo inesperado, mas que demarca os rumos a construção da sua identidade profissional pela via da docência universitária.

Considero que a identidade profissional como docente e bacharel se forma sempre em relação com o outro, nas experiências interpessoais e institucionais nos quais as influências dos contextos vividos possibilitam que se tornem professores e bacharéis. A docência nestes contextos assume sentidos de prazer e de desprazer, se limita muitas vezes ao ensino como transmissão de conhecimento e se legitima pela experiência de como fazer. Desse modo, o cenário de vivências apresentado pelos professores, me fez perceber que as experiências de vida constituem-se como processo formativo, por isso, analiso que a experiência envolve todas as dimensões da pessoa e permite, segundo Houssaye (2004), articulações com continuidades e rupturas, reelaboração de conhecimentos prévios e abertura às incertezas.

Entretanto reconheço que, embora os professores demonstrem que desenvolvem sua ação como docentes pelo viés da experiência como profissional e dos desafios cotidianos interrogo se a experiência profissional e docente são suficientes para ser um profissional docente. Partindo dessa questão pontuo alguns desafios sobre a formação para professores dentro das universidades, em especial para os professores que nela adentram sem terem, anteriormente, participado de formações sobre a docência no ensino superior.

O trabalho do docente universitário hoje se desenvolve principalmente por meio de estudos e pesquisas, do desenvolvimento e inovações pedagógicas, da orientação e avaliação dos alunos, participação responsável na organização das propostas político-pedagógicas dos departamentos e cursos, orientação de alunos, na seleção de novos professores, na gestão acadêmica dentre outras tantas que desenvolvem para manter as atividades de uma universidade (BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995).

Diante dessas muitas atribuições o que me chama atenção é que em muitos concursos para seleção de professores focam no domínio do conteúdo, na clareza da exposição oral e na comprovação da experiência com o desenvolvimento de estudos e pesquisas pela titulação, tornando o conhecimento específico de área mais relevante do que o conhecimento

profissional docente. Tal fato, contribui para a ausência da visão de conjunto da atividade docente em seu processo e em suas finalidades.

Observamos que nos concursos para a docência o projeto curricular do curso escolhido pelos candidatos bem como, bibliografia acerca da pedagogia universitária não se constitui parte da bibliografia indicada. Neste cenário de lacunas o professor dá início a atividade docente, nas universidades, desconhecendo a proposta político-pedagógica dos cursos que irão atuar, e, relativamente, as teoria pedagógicas para o ensino superior. Sua visão de conhecimento está centrada na especialização e na sua área de atuação, o que demarca a necessidade de serem revistos os concursos para professores nas universidades públicas.

Apesar dos concursos ainda enfatizarem os conhecimentos específicos de área mais do que os conhecimentos sobre a docência, estudos sobre a pedagogia universitária e ensino superior já apontam características que o profissional deve obter para atuar neste nível de ensino. Como ponto nesta tese³⁴, a ação docente deve ser percebida em uma totalidade que abrange as dimensões pessoal, prática, de conhecimento profissional e contextual (GRILLO, 2000).

Com base nas leituras de Anastasiou (2004); Abdalla (2006); Osório (2003) e reconhecendo as dimensões apresentadas por Grillo (2000) elenco alguns conhecimentos que somados aos conhecimentos de área são necessários ao docente universitário, tais como:

- ✓ Conhecimento dos fins sociais e educativos da instituição em que está vinculado;
- ✓ Inteligência interpessoal, na qual estão incluídas as habilidades nos relacionamentos interpessoais;
- ✓ inteligência relacional- como capacidade dos professores serem competente na interação com o outro nos contextos em que estão inseridos;
- ✓ Conhecimento pedagógico- teorias e práticas que auxiliam no desenvolvimento da ação docente;
- ✓ Conhecimento do contexto – quem são seus alunos e em que espaço se desenvolve o ato educativo.

Considerando estes elementos como importantes ao docente universitário, faz-se necessário que por meio da formação continuada ele possa rever suas ações e resignificar os

³⁴ Ver nas páginas 139-140 na terceira parte desta tese.

sentidos que atribuem a docência como profissão. Considero que o debate sobre os sentidos de docência e as relações com a formação inicial não é algo necessário só na investigação sobre os bacharéis que atuam como professores, mas também aos licenciados, pois a identidade docente e seu desenvolvimento profissional se constroem em processo historicamente e em relação com as alteridades nos contextos em que estão inseridos.

Isto que dizer que as experiências vividas, as trajetórias formativas dos docentes que defendemos como elemento formativo não termina quando ele se assume como professor, pois as experiências formadoras da docência que tem início nas imagens de professores e se fortalece no exercício da profissão, devem ser complementadas pelas formações continuadas como parte das experiências formadoras. Se a ação do professor traduz as suas experiências e por elas se fazem docentes, os conhecimentos podem ser ampliados por meio das vivências dos docentes nos espaços de formação, pois é um conhecimento para toda a sua vida, uma formação contínua no seu sentido literal.

Cunha (2008) mapeia, em sua pesquisa, lugares de formação da docência universitária e indicou que eles não tem se constituído com o reconhecimento da sua legitimidade. A formação do docente universitário fica à mercê da boa vontade de gestores ou de políticas desenvolvidas eventualmente e descontinuadas, e por isso são pouco reconhecidas no meio acadêmico. Existem inúmeros lugares sendo assumidos, geralmente com duração temporária e pouco sistematizados institucionalmente. Considero, assim, essencial que as universidades incentivem a ampliação de seus espaços formativos. O contrário disto, conduz ao desempenho do profissional sem uma maior reflexão sistematizada ou dito de outra forma, um desempenho em que a sua prática pedagógica não se faz como foco de análise.

Diante dessas considerações, a ampliação dos espaços de formação constituem-se como desafios. Entre esses espaços destaco: os incentivos da pesquisa sobre a própria prática, a ampliação das discussões sobre a docência universitária nos programas de pós-graduação, a ampliação da formação continuada institucional e a instituição de uma política de formação continuada para a docência de ensino superior no interior na universidade.

A PESQUISA SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA COMO ESPAÇO DE AUTOFORMAÇÃO

A pesquisa sobre a própria prática pode ser considerada como um espaço de formação porque alia a investigação ao ensino, submetendo-o ao exame crítico e ainda, auxilia o professor a encontrar soluções e conduzir a sua prática da melhor maneira possível resignificando a relação teoria e prática no seu cotidiano.

As reformulações das formas de atuação docente podem ser feitas instituindo novas práticas fazendo com que a universidade alcance seus objetivos de oferecer uma formação de qualidade aos seus alunos. O professor, como investigador refletindo sobre a sua própria função como docente, amplia os conhecimentos sobre a sua ação profissional e, conseqüentemente, as instituições em que estes professores estão inseridos são beneficiadas por essa prática.

Alarcão (2001) aponta quatro razões para que os professores desenvolvam pesquisas sobre suas próprias práticas, sendo a primeira para que eles se assumam como protagonistas no campo curricular e profissional, passando a ter mais elementos para enfrentar os problemas emergentes desta mesma prática. A segunda razão expressa pela referida autora, refere-se a consideração de que esta é um modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional. Em terceiro lugar, a pesquisa sobre a própria prática contribui para a construção de um patrimônio do conhecimento sobre os professores como grupo profissional e por último, contribui para o conhecimento mais amplo sobre os problemas educativos.

Assim, os problemas oriundos emergentes da ação docente nos seus diversos níveis requerem do professor capacidades de problematização e investigação para além do bom senso e da boa vontade profissionais. A pesquisa sobre a própria prática não é algo que deve ser realizado de forma rotineira, sem investimento afetivo, pois o docente não deve partir do pressuposto de que é o cargo de professor na instituição que o torna um bom docente, mas o contrário, essa investigação requer o sentido de ser um protagonista social. Por isso, o docente deve assumir o compromisso nesse projeto de autoformação visando a transformação de sua prática e contribuir para a formação de novos paradigmas na sua ação como professor.

Pesquisar sobre a própria prática torna-se então um espaço de autoformação e beneficia o professor e aos alunos simultaneamente gerando conhecimentos, assim como desenvolve os saberes e competências como professor. A sala de aula como espaço de

investigação possibilita ao docente universitário o conhecimento crescente sobre o ensino e aprendizagem em condições reais.

A AMPLIAÇÃO DOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DO DOCENTE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Se for observado os espaços existentes para a formação docente no Brasil, pode ser percebido que nos cursos de licenciaturas estão a responsabilidade da formação do profissional docente de educação básica, mas no que corresponde a formação do docente universitário esse é um espaço que necessita ser ampliado. Na universidade encontramos como desafio a ampliação de espaços de formação do docente de ensino superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Apesar da formação docente da educação superior no Brasil fazer parte dos objetivos dos programas de pós-graduação enunciados no parecer 977/65 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, de acordo com Soares e Cunha (2010), essa era uma preocupação da Capes no período inicial da implementação dos programas de pós-graduação, período em que os mestrados eram mais enfatizados que os cursos de doutorado no país. Entretanto, com o fortalecimento dos programas que passaram a oferecer o doutorado, o foco da atenção passou da formação da docência para a formação do pesquisador fazendo com que os saberes da docência tenha sido silenciado nos cursos de pós-graduação.

A concepção de que na formação do pesquisador está implícita a formação docente defendida nos Planos Nacionais de Pós-Graduação de responsabilidade da Capes, passa pela perspectiva de que formando o pesquisador naturalmente se forma o professor. Esta afirmativa parte do princípio de que existe a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Isto é algo a ser refletido e discutido dentro dos programas de pós-graduação, pois como pôde ser analisado nas falas dos bacharéis entrevistados, no lugar da indissociabilidade está presente a fragmentação entre a pesquisa e o ensino, ou seja, os professores não estabelecem relação entre suas atividades de pesquisa com as de ensino.

Isto também pode ser visto nos registros de Paoli (1988) e Hughes (2008) quando afirmam que as atividades de ensino e pesquisa tem historicamente sendo trabalhadas de formas distintas e conseqüentemente a interação entre as mesmas não se concretiza espontaneamente, mas depende de vários fatores que envolvem principalmente as concepções de ensino e pesquisa dos próprios professores. Nesse contexto, a pós-graduação tem perdido cada vez mais o espaço de formação do professor universitário, sendo pouco reconhecido pelos bacharéis a importância da pós-graduação para sua formação pedagógica, ficando contudo, a formação do pesquisador como maior contribuição neste nível de formação.

Como explica Soares e Cunha (2010) a formação do docente universitário no Brasil, na maior parte das vezes, fica sujeito às políticas institucionais por meio de pontuais ações de educação continuada. Para as autoras são raras as instituições que assumem claramente a importância dos saberes pedagógicos para os seus professores e se responsabilizam por iniciativas regulares nessa direção, incluindo as propostas pedagógicas de seus programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Reconhecendo que a docência universitária implica a atuação de profissionais de múltiplas áreas do conhecimento e formação profissional na profissão docente, faz-se necessário a ampliação das discussões sobre a obrigatoriedade das disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para que possa ser assegurado a este nível de ensino a possibilidade de profissionais com formação docente ainda que sejam bacharéis em sua formação inicial.

AS CONQUISTAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NA UFRN

O Programa de Atualização Pedagógica com já apresentada nesta tese tem priorizado a melhoria do ensino desenvolvido na graduação. Essa contribuição, no entanto, não se restringe ao ensino de graduação, mas também de Pós-Graduação e no desenvolvimento profissional do professor. Por isso, são muitos os aspectos positivos que o PAP conseguiu alcançar desde a década de 1980 quando começaram as primeiras atualizações pedagógicas se consolidando como um programa de formação continuada desta universidade.

Se observarmos o documento “O PAP em números: 2007-2011” (UFRN, 2011), pode ser observado que de junho de 2007 a abril de 2011, foram contratados 820 professores efetivos na UFRN, e destes professores, 695 participaram dos 14 cursos oferecidos pelo PAP. Considerando a Resolução do CONSEPE nº 83/2006 que torna obrigatório que o docente recém contratado participe dos cursos oferecidos pela instituição e que durante os três anos de estágio probatório eles devem continuar participando do curso, pode ser percebido o número significativo de professores que estão em processo de formação para a docência universitária nesta instituição.

Além dos professores recém contratados, pode ser observado no documento que o número de adesão dos professores é crescente nas formações oferecidas. Em setembro de 2009 (ano em que realizamos as entrevistas), o PAP contou com 452 inscrições e 269 participantes nas oficinas e minicursos ministrados. O número de ausentes ainda é significativo e por meio de justificativas de faltas expressas por e-mail para os responsáveis pelo PAP, as viagens em participação em eventos, em bancas, as plenárias de departamento, aulas e reuniões ainda são os principais motivos de ausência dos professores na formação (UFRN, 2011). Em setembro de 2010 não foi diferente. Os inscritos chegaram a 777 professores, mas apenas 513 compareceram as oficinas e minicursos.

Esses dados mostram as conquistas que o Programa vem fazendo com relação a oferta de cursos que visam a melhoria do desempenho profissional dos professores universitários e aumento do número de docentes que participam. Entretanto, para que os obstáculos sejam superados no que corresponde ao número de ausentes faz-se necessário maior articulação entre os departamentos e a equipe do PAP para que incentivos e informações sobre a importância da participação nesses cursos cheguem aos professores.

Pelas análises pude perceber que os professores entrevistados não estão compreendendo a importância do PAP como um *locus* de formação e não demonstram maior interesse pelas temáticas e métodos utilizados nas oficinas que participaram. Reconhecendo que o PAP tem demonstrado esforço em buscar elementos (por meio das avaliações das oficinas) que auxiliem na seleção de temas de debates, um dos desafios a ser superado é o de fazer com que os docentes compreendam que essa não é uma formação que parte dos interesses externos a eles, mas que são resultados das angústias e necessidades por eles mesmos apresentadas.

Outro desafio é a necessidade que os objetivos formativos e as metodologias empregadas nas formações sejam discutidos e construídos com a participação dos docentes para que eles possam se perceber como co-responsáveis por sua própria formação e compreendam porque é necessário participar da formação continuada. Isto me conduz a levantar alguns aspectos: *como* os professores desejam discutir sua prática docente, *o que* desejam aprender ou apreender, porque estão sendo formados, (considerando a existência e um não saber identificar suas lacunas formativas), e a necessidade de discussão nos departamentos da importância da formação continuada e da pesquisa sobre a própria prática como meio de desenvolvimento profissional docente.

Esses aspectos são relevantes para compreendermos que a responsabilidade e o interesse pela formação continuada dos docentes universitários não deve ser uma responsabilidade exclusiva da Pró-Reitoria de Graduação, mas precisa fazer parte também dos interesses dos departamentos junto aos seus professores.

A ampliação das discussões sobre a prática docente na UFRN tem como um dos desafios proporcionar maior vínculo entre os departamentos e Pró-Reitorias, e ainda, de superar a fragmentação e descontinuidade (apresentada pelos professores) dos temas trabalhados tornando-se uma formação em que os saberes sejam ampliados gradativamente. Nesta superação, acredito que para além das metodologias de ensino, os temas referentes aos eixos dos fundamentos da educação superior e da epistemologia da educação superior possam complementar as temáticas da formação continuada oferecida.

Conforme estudos de Cunha (2010), alguns saberes são essenciais no desenvolvimento da docência universitária. O primeiro deles refere-se ao conhecimento dos contextos em que se desenvolvem as práticas educativas, ao papel da universidade na sociedade, assim como na compreensão das políticas que envolvem a instituição. Esse conhecimento contextual subsidia o conhecimento do contexto histórico social em que os universitários estão envolvidos e suas condições de aprendizagem, considerando a ambiência em que elas ocorrem, assim como a aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e atitudes.

Considerando o conhecimento contextual como base para a compreensão dos conhecimentos da prática pedagógica do docente, o segundo refere-se aos saberes que se relacionam com o planejamento das atividades de ensino, os objetivos de aprendizagem, as

estratégias de ensino empregadas relacionado-as com as condições dos estudantes e os objetivos de aprendizagem permitem viabilizam a prática pedagógica efetiva e avaliação significativa da aprendizagem.

Portanto, a formação continuada oferecida na UFRN, tem como desafio tornar o professor implicado e ativo no seu próprio processo de formação, que suas expectativas e desejos de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional sejam as forças motrizes de sua experiência formativa, e que ela possa desenvolver-se como formação-ação mediante a possibilidade dos docentes estabelecerem relações entre suas experiências profissionais como bacharéis e professores resignificadas via formação continuada como tripé de sua ação como docente.

A NECESSIDADE DA INSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Diante do desafio de ampliar os espaços formativos do docente universitário considerando a pesquisa sobre a própria prática como instrumento de autoformação, da importância da pós-graduação para formação do docente universitário e do Programa de Atualização Pedagógica, reforço nesse momento a importância da instituição de uma política de formação continuada do docente universitário.

Na busca de elementos que me auxiliassem a escrever sobre a importância da formação de políticas de formação do docente de ensino superior percebi que muitas referências existentes tratam das políticas da formação do docente da educação básica. Assim, por exemplo, a Política Nacional de formação de professores, instituída em Diário Oficial da União de 30 de janeiro de 2009, que tem por finalidade proporcionar a formação continuada dos profissionais de magistério da educação básica. Entretanto, sobre a existência de uma política nacional de formação continuada dos docentes de ensino superior existe um silêncio, o que me faz perceber ser este um desafio que não se limita a UFRN.

Na CAPES as políticas de formação continuada estão focadas nos cursos de atualização e de especialização dos docentes da educação básica, que tornaram-se de sua responsabilidade e são homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. Dentre os pontos apresentados pela CAPES sobre esta política implementada em 2009, um dos destaques está no reconhecimento de que a formação docente para todas as etapas da educação básica é compromisso do Estado.

Sobre o ensino superior, na Própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 é apresentada uma concepção de qualificação docente para o Ensino Superior onde os cursos de pós-graduação são considerados como formadores dos docentes universitários e conforme apresentamos nem sempre os cursos cumprem com esse objetivo formativo, pois a pesquisa é parte integrante da qualificação profissional, mas não pode ser considerada como via única de qualificação.

No decorrer de nossas leituras vimos que a LDB de nº 9.394/96 não faz referência à formação pedagógica do docente universitário, por isso, compreende-se a ideia apresentada por Morosini (2000) como “silêncio” quanto a essa formação do professor de nível superior. Isto faz com que a formação fique sob a iniciativa individual ou institucional de forma esparsa e o desafio é torná-la um projeto de âmbito nacional de formação de professores.

Sobre políticas para a formação do docente de ensino superior pode ser visto que muitas vezes ela se limita a abertura de possibilidades de formação em Pós-graduação *stricto sensu* para que se tornem mestres e doutores, mas sobre os que já possuem essa formação e atuam nas universidades, a discussão ainda necessita ser ampliada.

Como se sabe, a UFRN tem realizado ações de formação docente isoladamente das demais instituições federais, mas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional mais atual, a formação do docente universitário é silenciada, não faz parte das metas nem objetivos a serem alcançados nos próximos anos. Considerando as produções que resultam das formações oferecidas pelo PAP, tais como: os cadernos pedagógicos, os materiais das oficinas, os textos elaborados pelos professores ministrantes, os dados existentes sobre as oficinas oferecidas e avaliações dos docentes, acredito que o PAP poderia ser formalizada como ação da Política de Formação Continuada a ser instituída nesta universidade.

A defesa pela sistematização da formação continuada como política de formação decorre de acreditar que ela pode oferecer subsídios ao docente universitário para que ele consiga enfrentar o momento de crise e incertezas vivenciados nas suas experiências cotidianas, pois a busca de soluções diante das incertezas gera uma demanda por novas competências, novas habilidades e exigem que o docente universitário esteja em contínuos estudos.

Como professora universitária considero importante, ainda que minha formação acadêmica se volte para estudos sobre formação docente, estar continuamente estudando a partir do que tenho vivenciado, das angústias, das necessidades de mudanças nas práticas que desenvolvo, de rever alguns conceitos, de estar mais atenta e desenvolver minha prática a partir do conhecimento dos alunos reais que tenho e não a partir dos alunos ideais, de debater com os colegas os problemas existentes com as turmas, de tornar mais significativa a aprendizagem no ensino superior.

Os docentes universitários como um todo, e não apenas os bacharéis necessitam fazer parte de uma universidade coletiva que discute e que renova suas práticas, atenta as necessidades da comunidade em que faz parte, buscando o que tanto se almeja: melhoria da qualidade de ensino oferecida e formação de profissionais que possam com competência atuar e transformar os meios em que estão inseridos.

Ser bacharel e professor ao mesmo tempo torna-se um elemento essencial na contribuição com a formação dos seus alunos, principalmente, ao compartilhar com eles as experiências vivenciadas em sua área de atuação, pois como profissionais que possuem experiência no mundo do trabalho, podem desenvolver sua ação a partir dos desafios e das exigências do mundo do trabalho. Eles trazem a realidade para a sala de aula e contribuem na formação dos discentes, mas a formação continuada é imprescindível e deve fazer parte de suas experiências.

A instituição da Política de Formação continuada do docente universitário e o estímulo dos para que o docente desenvolva como projeto pessoal formar-se e profissionalizar-se como docente, contribuirá para ampliação dos saberes da docência e da possibilidade da resignificação sobre suas práticas.

Tomando o PAP como referência à criação de uma Política de Formação Continuada na UFRN, propomos a ampliação do debate em torno dessa questão, envolvendo o conjunto da comunidade acadêmica, além dos setores diretamente relacionados e implicados nesse debate, como: os Departamentos, a Pró-Reitoria de Graduação, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, entre outros.

Dessa forma, indagar sobre o porquê da criação de uma Política de Formação Continuada aos docentes da UFRN constitui um grande desafio posto que, fazer da Instituição um espaço de formação onde os profissionais se proponham a refletir e ressignificar suas práticas, supõe debruçar-se sobre o aperfeiçoamento teórico e prático da sua própria formação como docentes, objetivando o exercício profissional de qualidade.

Diante do silêncio constatado em torno da existência de Políticas de Formação Continuada para a Educação Superior, em particular na UFRN conforme mencionado anteriormente, considero a partir compromisso como educadora que vivencia e reconhece a necessidade de Políticas dessa natureza em ambientes educacionais, proponho um conjunto de explicitações que podem vir a converter-se em pautas de discussões, em orientações de Formação Continuada.

Nestes termos e no âmbito do que venho refletindo, uma política comprometida com a qualificação da formação de professores no ensino superior, poderá pleitear as seguintes pautas:

- ✓ Enquanto direito a ser pleiteado pela comunidade de professores, uma formação continuada de qualidade deve refletir o conjunto das necessidades dessa comunidade, como um compromisso de sujeitos históricos e envolvidos com seu processo formativo, sempre em construção;
- ✓ Emergindo das necessidades de sujeitos plurais, atores e autores do seu processo formativo, as proposições se perspectivarão em termos contemporâneos considerando as parcerias, as negociações democráticas, o debate criativo, além das inevitáveis tensões que emergirão dessas negociações;
- ✓ Como consequência dessa pluralidade e das configurações nas quais emergirão o debate como fonte criadora de uma Política de Formação, os investimentos feitos em

conhecimentos, atividades e valores concernentes à formação, deverão ter como princípio e orientação o bem comum;

- ✓ As experiências formativas dos professores, suas implicações nos contextos acadêmicos bem como as experiências *extra-muro* da Instituição, constituir-se-ão referências na construção/formalização de um *corpus* de conhecimento formativo fundamental à proposição de uma política de formação continuada;
- ✓ Os princípios estruturantes de uma política de formação continuada deverão se dirigir ao desenvolvimento de uma identidade profissional, que considere a docência como uma atividade complexa que envolve seres humanos e suas relações com os processos de ser, fazer, aprender e conviver;
- ✓ Os princípios norteadores de uma política de formação continuada considerará o ser em sua singularidade e em relação com os outros seres, com os espaços institucionais nos quais a formação se desenvolve, além dos contextos mais amplos, envolvendo o mundo em que os seres estão e vivenciam experiências inovadoras e criativas;

As considerações apresentadas nesta parte significam – ao final do doutorado –, novos pontos de partida para o desenvolvimento de estudos sobre os espaços de formação do docente de ensino superior. Como professora compreendo que estas são questões que afetam nosso cotidiano nas universidades e que precisam de maior atenção e ampliação dos espaços de discussão. As ações desenvolvidas nas salas de aula e departamentos precisam ultrapassar *os muros*, devem ser debatidas e resignificadas por meio de ações coletivas desenvolvidas institucionalmente.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. **O senso prático de ser e estar na profissão.** São Paulo: Cortez, 2006.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: paixão pelo possível.** São Paulo: editora UNESP, 1998.

ALARCÃO, Isabel. (2001). **Professor-investigador: Que sentido? Que formação?** In B. P. Campos (Org.), Formação profissional de professores no ensino superior (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora. [disponível no site: <http://www.inafop.pt/revista> acessado em 10 de maio de 2010]

AMARAL, José Antonio do. **O comportamento de escolha de um curso de graduação em administração: O caso de Belo Horizonte/MG.** Dissertação: (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação da Engenharia de Produção, 2003.

ANASTASIOU, Léa; LEONIR, Pessate Alves. **Processos de Ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias em sala de aula** (Orgs). 9.ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2010.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. Em J. G. Barbosa (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre-imagens e auto imagens.** Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros: atualidade da antropologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos.** São Paulo: Bertrand Brasil, 1997.

AYLMER, R. C. O lançamento do adulto jovem solteiro. In: CARTER, B. MCGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** Revisão de tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BENEDITO, Carlos. **Educação Superior Privado no Distrito Federal (1973-1993),** Documento de Trabalho NUPES, Universidade de São Paulo, 1995.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BERTNONHA, João Fabio. **Produção e produtividade no meio acadêmico**: A “ditadura do Lattes” e a Universidade contemporânea. Revista Espaço Acadêmico. N.100. Set.2009. Ano IX- ISSN 1519.6186

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2006.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação profissional**: Teoria técnicas e ideologia. São Paulo: Cortez, 1987

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CANÁRIO, Rui. **A formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

CASAL, Adolfo Yañez. **Por uma antropologia do discurso e da prática antropológica**. Lisboa: Cosmos, 1996.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. Interface - **Comunicação, Saúde, Educação**, v. 6, n. 10, p. 51-62, fev 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1982.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, M . **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003.

CHAUÍ, M. **A universidade operacional**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 9 maio 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1981.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis,RJ: Vozes, 1995.

CONTAIFER, T.R.C., BACHION, M.M., YOSHIDA, T., SOUZA J.T. **Estresse em professores universitários da área de saúde**. Revista Gaúcha Enfermagem. Porto Alegre (RS) 2003. Ago. n.24. v. 2, pp.215-25

CUNHA, A.M. de O. BRITO, T.T.R., CICLLINI, G.A. Dormir aluno (a) acordei professor: Interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: SILVA, J dos R. S.; OLIVEIRA, J. F. de O.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma Universitária**: Dimensões e perspectivas. São Pulo: Alínea e Átomo, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia a era Vargas.**São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) **Pedagogia Universitária: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais.** São Paulo: Junqueira & Marin, 2006

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na Universidade. Novas considerações e possíveis alternativas.In: _____(org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma revelação virtuosa.** Educação & Sociedade. Campinas, SP: v.25, n.88, p.777-793. Out. 2004.

DECRETO 74.211. Publicado no Boletim de Serviço n. 036, de 29.08.2002. D.O.U. nº 173 – seção 1, de 06.09.2002. Publicado no Boletim de Serviço da UFRN n. 020, de 05.06.2003.

DÉJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicologia do trabalho.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DÉJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho.** São Paulo: Atlas, 1994.

DUBAR, Claude **A sociologia do trabalho ante a qualificação e competência.** Revista Educação & sociedade, campinas, v.19, n.64, p.87-103. Set. 1998.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto editora, 1997.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizacional: investigações sociogenéticas e psicogenéticas.** Vol. I: Transformações do comportamento das camadas superiores seculares do ocidente. Tradução de Lídia Campos Rodrigues. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

ELIAS, Norbet. **A sociedade dos indivíduos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994

ELIAS, Norbet. **Envolvimento e Alienação.** Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, Norbet. **Introdução a sociologia.** Lisboa : Edições 70, 1969.

ERIKSON, E. **Identidade: juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.), **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1991.

ESTEVE, José M. **O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou morrer. IN: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis: EDUFSC; SP: Cortez, 2006.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar: relações entre a didática e ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**.12. Ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GABRIELLI, J. M. W. & PELÁ, N. T. R. **O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem**. Revista Escola de Enfermagem USP. 2007. www.ee.usp.br. Acesso em: 04/03/2010.

GADE, Christiane. **Psicologia do consumidor e da propaganda**. São Paulo: EPU,1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. **Estudos quantitativos em educação**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo. v.30. n.1. p.11-30, jan/abril. 2004

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: saberes necessários à prática docente**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 2. ed. Tradução Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1999.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002

GRILLO, Marlene Corero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In. MOSINI, Marília Costa (Org).**Professor do Ensino Superior-identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 75-80.

HAGUETTE, André. **Educação: bico, vocação ou profissão**. Educação & Sociedade. Campinas, n.38.p.109-121, abril 1991.

HIPÓLYTO, Álvaro L. Moreira. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise**. In: Teoria & Educação, n.4.Porto Alegre, 1991. pp.3-21.

HOUSSAYE, J. (Org). **Manifesto a favor dos Pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de Vida dos Professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora. 1995, p.31-61.

ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília Costa et al. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241

JORNAL DA UFRN. **Programa de Atualização Pedagógica qualifica professores**. Ano XII. N.51. outubro/novembro de 2010.

KAUFMANN, Jan Claude. **L'entretetien compréheusif**. Paris: Nathan, 1996.

KOTLER, Philip. **Marketing para o século XXI**: como criar, conquistar e dominar mercados. São Paulo: Futura, 1999.

LA BOÉTIE, E. **O discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996

LEI COMPLEMENTAR Nº 35, DE 14 DE MARÇO DE 1979. Publicada no DOU de 14/03/1979- Texto atualizado com a redação dada pelas Leis Complementares nº 37/79, 54/86, 60/89 e Resoluções do Senado Federal nºs 12/90 e 31/93.

LEI Nº 6.884 - DE 9 DE DEZEMBRO DE 1980 - . Dispõe sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil.

LIBÂNEO, José Carlos. A Didática e as Tendências Pedagógicas. In: CONHOLATO, M. Conceição et al. (orgs). **A Didática e a Escola de 1º grau**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. 240p.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

LOPES, A. **A Identidade docente – contribuindo para a sua compreensão**. Porto: FPCEUP, 1993.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n.89, p.1159-1180, set/dez.2004.

MAUÉS, O.C. A reforma da educação superior e o trabalho docente.Seminário da REDESTADO. 6.2006. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/viseminario/index.html>. Acessado em 02 de janeiro de 2009.

MALAGRIS, L. E. N. *et al.*. **Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação**. Psicologia em Revista. Belo Horizonte, v. 15, 2009.

MARTÍNEZ, A M. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papirus, 1997.

MASETTO, M. (Org.) **Docência Universitária**. Campinas, Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano, 30 de outubro de 2009.

MENDES, A. M. B. Os novos paradigmas de organização do trabalho: implicações para saúde mental do trabalhador. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v.85/86, n.23, 1995, p. 55-60.

MENDES, A. M. B.; ABRAHÃO, J. I. A influência da organização do trabalho nas vivências de prazer-sofrimento do trabalhador: uma abordagem psicodinâmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.16, n.2, 1996, p. 179-184.

MENDES, Ana Magnólia B. **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENNELL, Stephen. **Norbert Elias** – an introduction. Dublin: University College Dublin Press, 1998.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação sociológica**. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da complexidade**: novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de. CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs). **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária**. Porto Alegre. FAPERGS/RIES, 2003, pp.241-251.

MOROSINI, Marília et al. (orgs.) **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000, p. 11-20.

MOSQUERA, Juan. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

MULLER, M. **Orientação vocacional**: contribuições clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível. Abrindo as cortinas. In. FIORENTINI, Dário. PEREIRA, Elisabete Monteiro de A.(org.). **Cartografias do trabalho**

docente: professor (a) –Pesquisador (a). Campinas,SP.Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 1995.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Glossário. In: MOROSINI, Marília. (orgs). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. O desenvolvimento profissional docente e a participação colegiada no Atheneu Norte-Riograndense. **Dissertação (mestrado)**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

OSÓRIO, L.C. Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma nova era.Porto Alegre: Artmed, 2003

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2003

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote,1993.

PERRENOUD, Phillipe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**: Porto Alegre, RS:Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**.São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA,Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA,Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PORLÁN, R.; RIVERO, A.; MARTÍN DEL POZO, R. **Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos**. Enseñanza de las Ciencias, v. 15(2) 1997, pp. 155-173.

PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento de um inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional**. Psicologia. Reflexão. Crítica. [online]. 2000, vol.13, n.3, pp. 451-463. ISSN 0102-7972.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RESOLUÇÃO nº 013/2006 – CONSEPE de 14 de março de 2006

RESOLUÇÃO CES nº 2 de 7 de abril de 1998;

RESOLUÇÃO do CONSEPE³⁵ Nº 132/2008

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **Educação superior Brasileira 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno.. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, P. J. **Desenvolvimento psicológico e indecisão profissional**. Cadernos de Consulta Psicológica [online]. 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 8. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Educação superior**. Velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SHETH, Jagdish. **Comportamento do cliente: indo além do comportamento do consumidor**. São Paulo: Athlas, 2001

SILVA, Antonio Ozaí da. A corrida pelo Lattes. In: RAMPINELLI, Waldir Jose; ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar (Orgs). **Universidade: Democracia ameaçada**. São Paulo: Xama, 2005.

SILVA, Rosália de Fátima e. **A entrevista compreensiva** - Texto para discussão no curso de Pós-Graduação em Educação. DEPED, UFRN, 2002.

SILVA, Rosália de Fátima e. **Compreender a “entrevista compreensiva”**. Educação em Questão, Natal, v.26, n.12, p.31-50. Maio/ago.2006

³⁵ CONSEPE- Conselho Superior de Ensino, pesquisa e Extensão. é um Órgão superior com funções deliberativas, normativas e consultivas sobre matéria acadêmica, didático-pedagógica, científica, cultural e artística, é a última instância de deliberação para recursos nestas áreas

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. & RAIMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, n.73, dez/2000. a p.209-244.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e educação. Porto Alegre, n.4, 1991, p.215-233.

TARDIF, M.; LESSARD E GAUTHIER, C. Formação dos professores e contextos. Porto, Portugal: RÉS- Editora Ltda, 2001.p.5-57.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998;

UFRN. **Plano de desenvolvimento institucional 2010-2019**. Natal, Outubro 2010. (documento impresso)

UFRN. **Plano de desenvolvimento institucional 2003-2007**. Natal, 2003 (documento impresso)

VANZO, G. F. S. Philippe Perrenoud no ensino universitário: um estudo sobre as competências para ensinar dos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma instituição privada de ensino. **Dissertação (mestrado)** – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br> Acesso em: 04 mar. 2010.

VEIGA, I. P. A; ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VIEIRA PINTO, ÀLVARO. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Vieira, S., & Ferreira, J. A. Interesses e personalidade de alunos do ensino profissional. Em M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. S. Almeida & M. Simões (Orgs.), **Avaliação psicológica: Formas e contextos** (Vol. V, pp. 351-358). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses (APPORT), 1997.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores.
Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia.3. ed., Bauru: Edusc, 1999.

ANEXOS
