

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA VALÉRIA LISBOA ABREU LIMA .**

**IDENTIDADE DOCENTE DE PROFISSIONAIS LIBERAIS QUE  
ATUAM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**PONTA GROSSA  
2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**MARIA VALÉRIA LISBOA ABREU LIMA**

**IDENTIDADE DOCENTE DE PROFISSIONAIS LIBERAIS QUE  
ATUAM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Priscila Larocca

**PONTA GROSSA  
2006**

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Maria Botelho CRB-9-994/BICEN/UEPG

L732i Lima, Maria Valéria Lisboa Abreu  
Identidade docente de profissionais liberais que atuam na  
Educação Superior / Maria Valéria Lisboa Abreu Lima. Ponta  
Grossa, 2006.  
178 f.

Dissertação (mestrado) – UEPG – Setor de Ciências  
Humanas, Letras e Artes – Programa de Pós-Graduação em  
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Larocca

1-Educação superior. 2-Representações sociais. 3-  
Identidade docente. 4-Formação de professores. 5-  
Profissionalidade docente. I.T.

CDD: 370.71

## TERMO DE APROVAÇÃO

**MARIA VALÉRIA LISBOA ABREU LIMA**

**IDENTIDADE DOCENTE DE PROFISSIONAIS LIBERAIS QUE ATUAM NA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:



Profa. Dra. Priscila Larocca  
UEPG/PR



Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens  
PUC/PR



Prof. Dr. Ademir José Rosso  
UEPG/PR

Prof. Luis Fernando Cerri  
UEPG/PR

Ponta Grossa, 14 de fevereiro de 2006

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, Lucinéa. À professora que ela sempre quis ser, e cuja paixão pelo magistério, inspirou, refletiu e acalentou todos os meus sonhos docentes, desde a minha infância.

Ao meu pai, José Carlos. Pelo exemplo de integridade, perseverança e responsabilidade que orientou todos os meus passos nos caminhos do Bem, da Ética e da Espiritualidade. E por sua admirável sabedoria, a qual me inspira, até hoje, na busca incessante de aprendizado e de um conhecimento mais elaborado.

Aos meus irmãos, Olinda, Ana e Geraldo, cunhados e sobrinhos. Pela presença constante e amorosa em minha vida.

Aos meus filhos André e Francisco, jóias da minha vida, razão de todos os meus esforços e conquistas. Por terem suportado todas as minhas ausências com generosidade, amor e valentia.

A todos os professores, profissionais liberais como eu, que um dia sentiram o impulso e a humildade para questionar e aprimorar suas práticas docentes.

## AGRADECIMENTOS

À Professora **Doutora Priscila Larocca**, ser humano de ímpar grandeza, pelo incentivo, orientações e desafios. Por me amparar desde o início e me encorajar a concluir este trabalho de pesquisa. O meu mais profundo reconhecimento, eterna gratidão e reverência.

Aos professores **Doutores Ademir José Rosso, Luis Fernando Cerri e Marilda Aparecida Behrens**, membros da banca examinadora de qualificação deste trabalho, pelas valiosas contribuições apresentadas.

Aos professores **Sujeitos** desta pesquisa, por terem compartilhado comigo suas trajetórias docentes, suas verdades e suas histórias de vida.

A todos os **professores e colegas do Mestrado**, que de forma tão generosa e amável, me acolheram em seus espaços, dividiram comigo seus saberes e me permitiram habitar seus fascinantes mundos pedagógicos.

Ao Professor **Adnilson José da Silva**, professor da UNICENTRO-Guarapuava/PR, por seu exemplo de profissionalismo e amor à docência, por sua erudição e disponibilidade pessoal nas sugestões teóricas dos muitos capítulos que compõem este trabalho de pesquisa.

À Professora **Marijane Zanotto**, pela presença constante, amiga e amorosa, em momentos tão singulares, tão humanos, tão marcantes.

A todos aqueles amigos e familiares, que de diferentes formas, me acompanharam ao longo destes dois anos de Mestrado, me apoiando, incentivando e contribuindo para a realização deste trabalho.

Ao Criador, por mais esta oportunidade.

*Não serei o poeta de um mundo caduco,  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade,  
O presente é tão grande, vamos de mãos dadas.*

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivos identificar, descrever e analisar as representações de professores universitários que atuam em bacharelados, sobre o processo ensino-aprendizagem e os fins da Educação Superior, buscando compreender elementos do processo de constituição da identidade docente nestes professores. Entre os autores que serviram de inspiração e constituíram o aporte teórico para a construção deste trabalho de pesquisa, destacam-se: Alves, Costa, Freire, Sacristán e Gómez, Chauí, Pimenta e Anastasiou, Masetto, Costa, Pinto, Heller, Pimentel, Perrenoud, Behrens, Alves, Zabalza, Ciampa, Nóvoa, Brzezinski, Hall, Arroyo, Moscovici, Guareschi, Penin, Queluz, Santos, Rangel, dentre outros. O estudo partiu de reflexões sobre a Educação Superior e a docência na atualidade, questionando a prática pedagógica e a formação profissional do docente da Educação Superior, sua identidade e a construção de sua profissionalidade, para o que se sustentou na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, como meio de acesso à identidade docente. Na pesquisa, analisam-se dados de três professores de diferentes áreas, utilizando-se da técnica da entrevista recorrente como recurso metodológico, numa perspectiva interpretativa das representações dos sujeitos para o cumprimento dos objetivos propostos. As representações sobre o processo ensino-aprendizagem e os fins da Educação Superior foram analisadas a partir de uma matriz de verbalizações, através da qual se organizaram dados referentes à trajetória, trabalho e ação docentes, prática pedagógica cotidiana, significado da docência na vida pessoal e profissional dos professores e a relação da educação com a sociedade. A partir do estudo das representações, pôde-se constatar que os três professores “aprenderam” a ser professores na situação concreta da docência, através de situações partilhadas com seus pares, na relação “com o outro”, principalmente no contato cotidiano com os alunos, mediante o contexto de seus trajetos, histórias pessoais e forças sociais. Ao longo de seus percursos profissionais, estes professores constroem, desconstroem e recompõem características docentes na busca de sentidos para a experiência de “ser professor”, identificando-se com a docência no sentido de se sentirem professores e exprimindo uma identidade docente que os torna comprometidos com o aluno e com a atividade que realizam. Não uma identidade docente “ideal”, conformada por todas as prerrogativas didático-pedagógicas. Tampouco a presença de uma identidade homogênea ou única para os três docentes. Os dados obtidos, evidenciaram que os três sujeitos pesquisados definiram a sua auto-imagem profissional, configurando contornos de uma identidade docente “possível” dentre os muitos papéis sociais que eles desempenham, peculiar a cada um dos três sujeitos, que, além de conformar a sua auto-imagem profissional e emoldurar aspectos relevantes da prática pedagógica, os gratifica, identifica e aproxima da atividade docente que exercem.

**Palavras chave:** Educação Superior, representações sociais, identidade docente, formação de professores, profissionalidade docente.

## ABSTRACT

This paper aims at identifying, describing and analysing the professors' representation, acting in academic formation, about the teaching and learning process and the Higher Education goals, trying to comprehend the elements of the constitution process of the docent identity in these professors. Among the authors who are part of the theoretical support to construct this search we can outstand: Alves, Costa, Freire, Sacristán and Gómez, Chauí, Pimenta and Anastasiou, Masetto, Pinto, Heller, Pimentel, Perrenoud, Behrens, Alves Zabalza, Ciampa, Nóvoa, Brzezinski, Hall, Arroyo, Moscovici, Guareschi, Penin, Queluz, Rangel, among others. The starting point is the reflection about Higher Education and the current teaching process inquiring about the pedagogical practice and the professional formation of the Higher Education professors, their identities and the professional construction regarding teaching, based on the Social Representation Theory by Moscovici as means of getting into the teaching identity. Data from three professors, who act in different fields, are analysed in this paper by using the recurrent interview technique as a methodological source in an interpretative perspective of the representation of the subjects in order to fulfil the proposed aims. The representations about the teaching and learning process and the Higher Education concerns were analysed from a primary work of verbalization, through which data related to teaching development, work and action were organized, the daily pedagogical practice, the meaning of teaching in their personal and professional lives and the relation between education and society. From the study of representations we could infer that the three professors "have learned" how to be professors in real situations of teaching, through shared situations with their peers, one in relation to each other, mainly in the daily contact with their students, through the context of their lives, personal histories and social powers. During their professional development these professors construct, deconstruct and re-compound teaching features in the search of the experiment of being professors, they identify themselves with teaching trying to feel professors and expressing a teaching identity which makes them engaged with the students and the activities they are involved in. It is not an ideal docent identity conformed by all the didactic-pedagogical prerogatives. It is not even the presence of a homogenous or unique identity for the three professors. Furthermore, the obtained data have shown that the three searched subjects have defined their professional self-images by contouring a possible docent identity among the several social roles they regularly play, peculiar to each one of them, and that not only conform their professional self-images and frame relevant aspects of the pedagogical practice but also gratifies, identifies them and puts them closer to the docent activity they perform.

**Key-words:** Higher Education, Social Representation, docent identity, teacher formation, docent professionalism.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> <b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DOCÊNCIA NA ATUALIDADE.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 2</b> <b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO</b> <b>DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO 3</b> <b>A IDENTIDADE E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO</b> <b>DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>64</b>
<b>CAPÍTULO 4</b> <b>AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO MEIO DE ACESSO À</b> <b>IDENTIDADE DOCENTE.....</b>	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO 5</b> <b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>97</b>
<b>5.1. Os objetivos da pesquisa.....</b>	<b>97</b>
<b>5.2. Os sujeitos: critérios de seleção e caracterização do universo</b> <b>pesquisado.....</b>	<b>97</b>
<b>5.3. A entrevista recorrente como procedimento de pesquisa.....</b>	<b>99</b>
<b>5.4. Os procedimentos de análise dos dados.....</b>	<b>102</b>
<b>CAPÍTULO 6</b> <b>REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS QUE</b> <b>ATUAM NOS BACHARELADOS.....</b>	<b>103</b>
<b>6.1. Representações sobre ensino-aprendizagem.....</b>	<b>104</b>

**6.2. Representações sobre os fins da Educação Superior.....**

**CAPÍTULO 7**

**ELEMENTOS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
DOCENTE.....152**

**REFERÊNCIAS.....162**

**ANEXOS.....171**

**ANEXO 1- Roteiro semi-estruturado para a entrevista recorrente.....172**

**ANEXO 2- Matriz de verbalizações.....174**

**ANEXO 3- Folha de instruções aos sujeitos.....175**

**ANEXO 4- Ficha de caracterização dos sujeitos.....176**

## INTRODUÇÃO

Este trabalho partiu de uma problematização acerca da identidade docente de profissionais liberais que atuam como professores na Educação Superior. Desde o início, a pesquisadora moveu-se pela convicção de que muito proveito traria para a compreensão do fenômeno educativo refletir sobre a maneira como estes professores representam o processo ensino-aprendizagem e os fins da Educação Superior.

Frente à complexidade que se revela no estudo desta temática, e como inúmeros são os elementos a serem considerados, permitindo diferentes ângulos interpretativos, não se pretende esgotar análises neste trabalho, mas antes, abri-las, suscitando indagações, descortinando horizontes e novas possibilidades a serem exploradas em pesquisas futuras que estimulem novas investigações.

Tampouco se pretende estabelecer verdades herméticas, mesmo porque as incertezas e erros são características intrínsecas a qualquer pretensão de produção de conhecimento e degraus a serem galgados para o alcance de um saber mais elaborado.

Desta forma, faz-se oportuno investigar, a partir da problematização de fundo, as perguntas que permeiam a discussão proposta nesta pesquisa:

- 1) De que forma, professores da Educação Superior que não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício da docência, se identificam profissionalmente? Como se autodefinem? Como Economistas, Engenheiros, Sociólogos, Médicos, Advogados, Administradores de Empresas ou Professores Universitários?
- 2) Que representações de trabalho docente possuem, e que lugar a docência ocupa no terreno profissional?
- 3) Quem são estes sujeitos, como pessoas e profissionais? Como constroem a sua realidade docente?
- 4) É possível construir uma identidade docente em profissionais liberais de áreas diversas, que atuam na Educação Superior? Quais os caminhos desta construção?

Assim, a partir de contribuições provenientes da Teoria das Representações Sociais, buscou-se relacioná-las ao tema da identidade e profissão docente, tendo em vista fundamentar os objetivos traçados para este trabalho de pesquisa, que são os seguintes:

- a) identificar, descrever e analisar as representações de professores universitários que atuam nos bacharelados, sobre o processo ensino-aprendizagem e os fins da Educação Superior;
- b) analisar elementos do processo de constituição da identidade docente, nestes professores.

À luz da Psicologia Social, as representações sociais impregnam e transformam as vidas cotidianas dos indivíduos, influenciando e condicionando, marcadamente, todos os comportamentos e relações humanas. Por conseguinte, influenciam também, e inegavelmente, as coletividades, a ciência, a arte, a política, os movimentos sociais, as comunicações de massa, o desenvolvimento econômico e a educação, enquanto prática social.

Por pertencerem tanto ao mundo social como ao mundo subjetivo, as representações sociais contribuem para a formação de identidades individuais e coletivas, perpetuando-se através das sociedades e permitindo que os indivíduos atribuam sentidos comuns ao mundo que os rodeia, tornando-os capazes de se inserir num determinado contexto histórico-social, através de uma identidade coletiva.

Dentre os autores que serviram de inspiração e substrato teórico para a construção deste trabalho de pesquisa, destacam-se: Freire (1974, 1980, 1989, 1992, 1996), Saviani (1986), Manacorda (1991), Sacristán e Gómez (1998), Santos (1999), Morin (2000), Chauí (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), cujas contribuições serviram de embasamento teórico para a reflexão dos fundamentos, funções e finalidades da Educação Superior na atualidade. Suchodolski (1978, 1979), Pinto (1987), Heller (1989), Nóvoa (1995), Demo (1993, 2000),

Pimentel (1993), Perrenoud (1993), Behrens (1996), Alves (1998), Libâneo (1998), Zabalza (2004), foram alguns dos autores que trouxeram importantes contribuições para a discussão sobre a formação profissional dos docentes universitários, as especificidades do trabalho educativo e as habilidades técnicas e pedagógicas necessárias para uma docência comprometida com a transformação da sociedade. As obras de Ciampa (1989), Enguita (1991), Costa (1995), Silva (1995), Brzezinski (1996), Fontana (1997), Hall (1998), Arroyo (2000), Masetto (1998, 2003), dentre outras, fundamentaram as reflexões sobre a pessoa do professor, a identidade e profissionalidade do docente que atua na Educação Superior, e a dimensão social e política desta profissão. Autores como Moscovici (2003), Guareschi (1995), Jovchelovitch (1995), Minayo (1995), Spink (1995), Ibanéz (1996), Rangel (1998, 1999), contribuíram para a compreensão da Teoria das Representações Sociais e sua relação com a identidade e a profissão docente.

Este trabalho de pesquisa está organizado em sete capítulos:

**O Capítulo 1 - “A Educação Superior e a docência na atualidade”** - focaliza a dinâmica das universidades enquanto instituições formativas, a qualidade do ensino superior e suas implicações para a docência na atualidade. É consenso que a educação é um fato antropológico, é um ato político de reconstrução dos laços entre o passado e o futuro. Educar é sempre uma tarefa carregada de sonhos e utopias, que lança um olhar para o futuro e exige o trabalho da imaginação, a consciência, a disponibilidade e a perseverança de quem educa. É, também, um processo de humanização e de reconstrução dos ambientes sociais, que integra todos os seus membros à forma social vigente, transmitindo a cultura socialmente construída, elaborada e sistematizada a todos os indivíduos, estabelecendo as novas bases para um coletivo mais real e significativo, transformando-os em agentes partícipes do processo civilizatório de gerar conhecimento, contemporâneo e futuro.

Todavia, as instituições de ensino superior confrontam-se com uma situação complexa e ambígua: multiplicam-se as exigências por parte da sociedade, ao mesmo tempo em que as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado, tornam-se cada vez mais escassas. Além disso, a dramática explosão da população universitária, a ampliação do corpo docente formado “a curto prazo” para atender a demanda social, a instabilidade institucional sobre a qual se estruturam as relações de poder, a proliferação assistemática das instituições de Educação Superior, redundaram numa multiplicidade de funções, por vezes, contraditórias, atrofiando a dimensão cultural da universidade ao privilegiar a sua função utilitária.

E pior, degradou-se a qualidade do ensino, que, para muito além da democratização sonhada, apenas reafirmou o elitismo das políticas educativas, exibindo a fragilidade e o despreparo das instituições frente aos atuais desafios educacionais, empalidecendo o seu sentido formativo essencial, afetando diretamente a maneira como os professores constroem sua identidade docente, exercem suas funções e desempenham sua atividade profissional.

**O Capítulo 2 - “A prática pedagógica e a formação profissional do docente da Educação Superior”** - discute a complexidade da prática pedagógica, a formação dos professores da Educação Superior, a especificidade da docência enquanto atividade especializada e complexa e a preparação específica e habilidades necessárias para que docentes do ensino superior possam concretizar uma prática educativa competente, comprometida e socialmente significativa. Parte-se do princípio de que uma prática emancipatória tem como ponto de confluência a prática social participativa, e passa pela reflexão crítica sobre os fins educativos e sobre o significado do conhecimento para a vida dos alunos, para o mundo do trabalho, e principalmente, para a construção de uma sociedade mais justa que propicie melhores oportunidades e dignidade de vida para todos.

**O Capítulo 3 - “A Identidade e a construção da profissionalidade do docente da Educação Superior”** - trata de aspectos relativos à identidade profissional e da docência do ensino superior como trabalho e profissão. Procurou-se, também, refletir sobre a possível existência de um eixo identitário entre docentes profissionais liberais, em torno do qual, possa ser construída uma identidade profissional que os auxilie a mobilizar os saberes necessários ao exercício da docência, tendo em vista a superação dos desafios pedagógicos atuais.

**O Capítulo 4 - “As representações sociais como meio de acesso à identidade docente”** - destaca as contribuições provenientes da Teoria das Representações Sociais, visando compreender como as identidades são forjadas nas dinâmicas sociais, através da mediação de processos simbólicos que os indivíduos amadurecem ao longo de suas vidas pessoais e cotidianas e as experiências coletivas. Entende-se que o estudo das representações dos professores do ensino superior é necessário para uma maior compreensão do processo de construção de uma identidade docente em profissionais liberais, pois é através dos significados que estes docentes atribuem ao ato de ensinar, de aprender, e às finalidades da educação, que se desvendam suas concepções de mundo, suas experiências e posicionamentos em relação ao compromisso social de suas práticas profissionais na educação.

**O Capítulo 5 - “Metodologia da pesquisa”** - aborda os objetivos da pesquisa, os critérios de seleção e caracterização dos sujeitos participantes, a entrevista recorrente como procedimento de pesquisa e os procedimentos de análise dos dados.

**O Capítulo 6 - “Representações de professores universitários que atuam nos bacharelados”** - traz a análise das representações dos sujeitos pesquisados sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre os fins atribuídos à Educação Superior.

**O Capítulo 7 - “Elementos do processo de construção da identidade docente”** - apresenta a análise dos dados dos três professores que, embora profissionais liberais provenientes de diferentes áreas, construíram uma identidade docente “possível”, peculiar a

cada um, dentre os muitos papéis sociais que desempenham, que os compromete com o aluno e com a atividade que realizam. Esta identidade foi construída ao longo de seus percursos profissionais, mediante o contexto de suas histórias pessoais e forças sociais, e, principalmente, no contato cotidiano com os alunos, e emoldura aspectos relevantes da prática pedagógica que gratifica, identifica e aproxima estes professores da atividade docente que exercem.

Por último, apresenta-se um conjunto de **Anexos** para referendar a trajetória da pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DOCÊNCIA NA ATUALIDADE

*O momento é peculiarmente rico para discutir e para livrar-nos de imagens pesadas do magistério porque há muitas dúvidas sobre elas. Ir atrás de certezas mataria a riqueza pedagógica do momento. Não tive como horizonte dar uma de mestre que tira as respostas verdadeiras do baú de sua sabedoria. Tenho mais dúvidas do que certezas, me deixo contaminar pelo momento que vivo. Estou mais preocupado em entender o percurso coletivo. Outras formas de pensar nosso ofício, de encontrar sentido e de inventar práticas, saberes e valores.*

*Miguel Arroyo*

Neste capítulo, serão abordados aspectos relativos à dinâmica e complexidade da Educação Superior frente à celeridade do desenvolvimento histórico das civilizações humanas, seu papel na reconstrução crítica do conhecimento, na socialização e humanização do homem, e suas implicações para a docência, hoje.

Para iniciar esta unidade, faz-se necessário um referencial histórico com o objetivo de situar, em um contexto socioeconômico, o surgimento da preocupação com os aspectos educacionais.

Citando Destro (1996, p. 21), a Europa foi o palco onde ocorreram as primeiras preocupações com a educação de adultos por parte de organismos oficiais. A industrialização e o capitalismo produziram profundas transformações econômicas, políticas e socioculturais no final do século passado, principalmente com a expansão dos transportes ferroviário e a vapor, que, ao encurtarem distâncias, acabaram por desestabilizar a produção rural, empobrecendo os camponeses. Também a mecanização da agricultura, gerou um contingente humano analfabeto e não-especializado, que, incapaz de sobreviver desta atividade, começou

a emigrar para as cidades em busca de trabalho, sem que isso constituísse uma profissão, aceitando salários irrisórios e constituindo, desta forma, a classe operária.

A industrialização crescente, exigiu, em contrapartida, mão-de-obra especializada, surgindo a necessidade de alfabetização e educação da massa popular, de escolas profissionalizantes para uma adequada utilização das novas tecnologias e de uma educação "para o povo". Já àquela época, a necessidade de se especializar a mão-de-obra operária era uma preocupação relevante.

À semelhança daquele contexto histórico, na atualidade também é cada vez menor o número de atividades que podem prescindir de formação específica para serem realizadas. Por conseguinte, à medida que se ampliou a complexidade de cada exercício profissional frente às exigências contemporâneas, a formação em cada área tornou-se cada vez mais indispensável. Em dissonância com esta realidade profissional, o magistério apresenta-se como um dos poucos espaços onde quem não tem habilidades, nem competência pedagógica, ainda consegue atuar.

Nesta linha de raciocínio, e enfatizando os processos formativos na docência do ensino superior que se processam no interior das universidades, constata-se que estas personificam o espaço privilegiado para a produção do saber e para a interlocução das áreas do conhecimento entre si. Não de um saber mágico, hermético, sem porquês, etéreo, sem história, sem alianças. Mas sim, de um saber histórico, construído através do sentir, pensar, questionar e agir de muitas gerações que ousaram transformar o passado e vislumbrar o futuro, ressignificando o patrimônio cultural de suas coletividades.

Assim pensando, o ensino é um ato educativo porquanto vinculado a valores sociais, à atualização, à renovação de conceitos, enfim, a um compromisso de transformação social. É como diz Santos (1999, p. 223):

A universidade constitui-se em sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado feito de saberes produzidos pelas três racionalidades da modernidade: a racionalidade cognitivo-instrumental das Ciências, a racionalidade

moral-prática do Direito e da ética e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura.

A universidade, frente ao dialético processo de socialização com o qual a educação se depara nas sociedades contemporâneas, configura-se como um cenário complexo e multidimensional, espaço de movimentos e dispersões, paixões e ceticismo, práticas e ideais, sonhos e desencantos, esperanças e utopias, projetos e realidades, no qual se entrecruzam múltiplas influências com grandes expectativas que emergem do coletivo. Como qualquer instituição social, “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada, e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. (CHAUI, 2001, p. 35). Todavia, a realidade social, é, também, uma realidade humana, e o homem como um ser social não só é modelado pela realidade ao seu redor, como também age sobre ela, buscando transformar as suas condições de vida.

Ora, a universidade é uma instituição de raízes medievais, que, através de metamorfoses, foi se adaptando aos tempos e trazendo importantes contribuições para o desenvolvimento das sociedades humanas. A universidade é, portanto, uma realidade histórica, com uma missão social, com uma identidade própria e única: “o lugar onde, por concessão do Estado e da sociedade, uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria”. (JASPERS apud SANTOS, 1999, p. 188).

Contudo, a Educação Superior não funciona, como supõem, alguns, de forma autônoma, como se estivesse em um vazio social ou institucional. Mas, depende de fatores internos e externos a ela, realizando, por isso, e na grande maioria das vezes, apenas aquilo que está ao seu alcance.

Por isso, a reflexão crítica sobre os fins da Educação Superior pode e deve significar um processo de resistência contra a alienação que faz do homem “um predicado de seus produtos, um ser sem objeto, que é imposta pela incapacidade da sociedade de compreender o

potencial do Homem e que o impede de atingir sua auto-realização". (MARX apud SARUP, 1986, p. 108). Mesmo porque, a sociedade contemporânea, cenário de grandes e céleres transformações em todas as esferas da vida, em razão do dinamismo e dos avanços tecnológicos trazidos pela globalização e pela informática, exige, cada vez mais, a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores que nela atuam.

Por conseguinte, as instituições universitárias devem se conscientizar da necessidade de definir seus papéis. Em verdade, a sociedade anseia por instituições que sejam catalisadoras dos anseios e projetos da civilização, instrumentos de humanização e emancipação social, e não apenas ambientes para a formação de bons profissionais com diploma de terceiro grau.

Para Santos (1999, p. 191), as deficiências instrumentais e econômicas existentes nestas instituições de ensino superior, não devem impedi-las de

desempenhar adequadamente funções sociais e simbólicas, como por exemplo, a função de inculcar nos estudantes valores positivos perante o trabalho e perante a organização econômica e social de produção, regras de comportamento que facilitem a inserção social de trajetórias pessoais, formas de sociabilidade e redes de interconhecimento que acompanham os estudantes muito depois da universidade e muito para além do mercado de trabalho, interpretações da realidade que tornam consensuais os modelos dominantes de desenvolvimento e os sistemas sociais e políticos que os suportam.

Bachelard (apud PERES e OLIVEIRA, 2002, p. 154-159) ao enfatizar a importância dos conteúdos do imaginário nas criações sociais, relações e instituições do cotidiano educacional, ressalta a dimensão simbólica do vivido e do pensado e afirma que o seu resgate "se dá por meio de textos, contextos e imagens; pela energia do imaginário e dos símbolos, ultrapassando o pensamento intelectualizado, onde nem sempre o mundo que se pensa é o mundo em que se vive".

Portanto, é preciso que as instituições estejam abertas a críticas, reflexões e confrontos se preciso for, pois nelas convivem as múltiplas expressões do saber, de um saber que não é

imutável, porque a inteligência humana não tem limites, e “o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável”. (MORIN, 2000, p. 30).

Na busca de reencontrar a sua identidade, é preciso que haja, por parte da universidade, a reflexão corajosa e crítica sobre suas deficiências, ambigüidades, corporativismos, práticas e estruturas, assumindo uma postura vanguardista que lhe possibilite meios de antever e satisfazer as necessidades futuras da sociedade humana em contextos políticos, históricos, sociais e econômicos que não só preservem, mas aprimorem as condições de desenvolvimento humano na sociedade. Mesmo porque, conforme Santos (1999, p. 223), a universidade moderna, assim como as sociedades contemporâneas, atravessa uma fase de transição paradigmática da ciência moderna para uma ciência pós-moderna, e só sobreviverá se sobrepuser a racionalidade moral-prática do Direito e da Ética e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura sobre a racionalidade cognitivo-instrumental apropriada pelas ciências da natureza. Esta dupla ruptura epistemológica, que implicará na construção de um novo senso comum, será capaz de produzir e distribuir novas formas de saberes universitários e transformar os educandos em cidadãos aptos a interpretar a realidade social que os cerca.

Decorre disso, o grande impasse vivido pela Educação Superior contemporânea: exorcizar a dicotomia educação-trabalho e tentar compatibilizar a educação humanística e a formação profissional para poder cumprir sua responsabilidade social, que é congregar os cidadãos em comunidades éticas e profissionalmente autênticas, capazes de interpretar sábia e criticamente a realidade social da qual fazem parte.

As novas gerações não podem ser pensadas em separado dos novos imaginários sociais, uma vez que as configurações de saberes são sempre, em última instância, configurações de práticas sociais expressas pelas coletividades a que pertencem.

Assim sendo, as universidades não podem deixar de fortalecer suas funções simbólicas, pois através delas, terão um papel modesto, mas, importante e expressivo no reencantamento da vida coletiva sem o qual o futuro não é atrativo, mesmo se viável. (SANTOS, 1999).

Também, não podem deixar de promover o diálogo comunicativo com as outras formas de saber, de se manter em permanente e inquieto questionamento sobre si próprias e sobre suas finalidades, recuperando o compromisso ético que implica o trabalho docente e redimensionando a construção do conhecimento que promovem, bem como a sua estrutura organizacional, posição e sentido social. Desta forma, como diz Santos (1999, p. 230), “numa sociedade desencantada, o reencantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro”.

Hoje, se constata que o contexto social e econômico mudou o significado das instituições educativas, trazendo certas expectativas em relação ao sistema de ensino e à imagem do professor universitário. Exige-se, então, um novo olhar pedagógico, mais diversificado, flexível e integrador, considerando-se que o saber não tem consistência rígida, e os conhecimentos, por cruzarem-se constantemente, necessitam de revisão e reordenação permanentes.

A despeito da falta generalizada de recursos materiais, das múltiplas tarefas educativas que fragmentaram e descaracterizaram a atividade do professor da Educação Superior e das precárias condições de trabalho em que a docência hoje é exercida, é preciso que os professores reflitam sobre as profundas transformações que se produziram no ensino superior e no contexto social, e procurem vias de recriação da profissão docente, recompondo a sua imagem social e seus estilos de ensino, bem como definindo o papel que irão desempenhar diante desta nova realidade.

Acredita-se que isso será possível, se os docentes resistirem às permanentes ameaças de descaracterização profissional a que são submetidos, se “se sentirem professores”, e se voltarem para a especificidade de sua ação profissional, de seu “saber fazer”, saber planejar, intervir e educar. Através do constante desenvolvimento profissional em cursos, debates, congressos, participação sindical e nos movimentos sociais, estes professores se tornarão fortalecidos e estimulados a lutar por espaços de reflexão compartilhada que permitam o questionamento das dificuldades e problemas da função docente e dos seus aspectos mais inquietantes, como condição essencial para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Mesmo porque, a educação não poderia se concretizar na ausência dos professores, de seu trabalho qualificado e criativo, planejamento e ações insubstituíveis.

Há, então, que se valorizar a atividade docente, o que nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 88), significa

dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajude a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se dá a sua atividade docente; significa também, rever e modificar a precariedade da carreira docente nas diferentes instituições de ensino superior.

Portanto, as instituições devem se organizar para acolher os novos docentes, abrindo caminhos para que possam refletir criticamente sobre sua profissão, facilitando mudanças, introduzindo inovações, estreitando relações, reanimando e recriando a profissão docente, para que estes profissionais possam desenvolver a autonomia necessária para ultrapassar, de forma pertinente, criativa e contextualizada, as dificuldades do rotineiro e burocrático cotidiano pedagógico.

Este espaço reflexivo é ressaltado por Dinkelman quando concebe

[...] a auto-avaliação da prática educacional do professor como um instrumento para promover os meios para uma docência reflexiva e os fins para o aperfeiçoamento do professor. Quando professores adotam a auto-avaliação como uma parte integral da sua própria prática profissional, o enfoque da capacitação docente muda. A auto-avaliação torna-se mais do que simplesmente uma maneira de enriquecer os

objetivos de uma docência reflexiva. Torna-se um fim para a correta formação do professor. (DINKELMAN, 2003, p. 6, tradução nossa).<sup>1</sup>

Além disso, a percepção da amplitude do universo do trabalho docente se dá quando se compreende os caminhos através dos quais os professores são valorizados em sua formação profissional, e, a partir daí, passam a se identificar com o seu fazer docente. O crescimento da satisfação dos professores, nascida das boas relações que mantêm com seu trabalho, torna possível a otimização institucional e o aperfeiçoamento da qualidade dos processos formativos.

Cabe, portanto, às instituições de ensino superior, a responsabilidade principal do planejamento de estratégias mais adequadas para a formação e valorização profissional dos docentes, de modo que estes recebam a orientação distinta que a sua função exige. Este preparo diferenciado favorece a transformação dos profissionais liberais em professores profissionais comprometidos com a aprendizagem, ao invés de “especialistas” que apenas reproduzem idéias alheias, delegando ao aluno a função de aprender.

E, também, cabe o compromisso institucional de viabilizar os recursos necessários para que tais políticas de formação sejam implementadas, pois somente aquele professor que possui expectativas elevadas de desenvolvimento e crescimento profissional, é capaz de sentir-se estimulado a se esforçar para alcançá-los.

Entretanto, isso só prospera, se ao seu lado existir uma instituição que o defenda, o promova e mantenha, e que dê estabilidade e continuidade a este processo formativo.

Portanto, é imprescindível revisar as atuais práticas institucionais e buscar no cenário educativo novos estímulos que permitam aos professores redefinir o significado e as finalidades da Educação Superior.

<sup>1</sup> “[...] self-study of teacher education practices as a means and ends tool for promoting reflective teaching. When teacher educators adopt self-study as an integral part of their own professional practice, the terrain of teacher preparations shifts. Self-study becomes more than just a means to the treasured aim of reflective teaching. Self-study becomes an end of teacher education in its own right.” (DINKELMAN, 2003).

Além das exigências crescentes por parte da sociedade, as políticas de financiamento por parte do Estado tornam-se cada vez mais restritivas. Também é dramática a explosão da população universitária e a ampliação de um corpo docente formado em cursos “aligeirados” que revelam a precariedade da experiência prática e a pobreza intelectual do professor. Somando-se a isto, o excesso de burocracia e de funções contraditórias que descaracterizam, sobrecarregam e desorientam a atividade docente, a instabilidade institucional sobre a qual se estruturam as relações de poder e a proliferação assistemática de instituições superiores, são fatores que despersonalizam os fins da educação, privilegiando, na grande maioria da vezes, apenas a sua função utilitária.

Como consequência, e para muito além da democratização sonhada com a abertura das instituições de ensino superior às massas, tal situação apenas reafirmou o elitismo das políticas educativas, exibindo a fragilidade e o despreparo das instituições de ensino superior frente aos atuais desafios educacionais.

Em decorrência de toda esta instabilidade na Educação Superior, a maneira como os docentes elaboram sua identidade profissional, como exercem suas funções e desempenham sua atividade profissional é diretamente afetada, pois não se pode esquecer da tripla dimensão da docência: pessoal, profissional e institucional.

A educação, enquanto fenômeno social, pode ser entendida como uma força humanizadora, propulsora de consciência e lucidez que supõe sempre um propósito, uma intencionalidade educativa “na” e “pela” sociedade, ou seja, visa modificar os indivíduos em suas relações interpessoais e sociais transformando-os em sujeitos críticos, criativos e autônomos intelectualmente por meio da aprendizagem. (DARSIE, 1996). Isto só será possível, se estes sujeitos professores enxergarem-se e respeitarem-se como seres antropologicamente unidos e socialmente comprometidos com a descoberta de suas cidadanias.

Torna-se, portanto, impossível a imparcialidade crítica no âmbito da docência, já que nem todas as possibilidades de refletir e transformar foram esgotadas, ainda que as pedagogias a serviço do capitalismo tentem descolorir a dimensão político-filosófica do trabalho educacional.

Daí a necessidade de se refletir criticamente sobre a Educação Superior, para que a educação não “legitime a ordem existente e se converta em válvula de escape das contradições e desajustes sociais” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 16), buscando os seus condicionamentos e seus fatores determinantes. De se tecer considerações acerca dos fundamentos, conhecimentos e rumos que orientam a educação contemporânea, a qualidade do ensino e o trabalho docente, um trabalho que é dinamizado e mantido pela vontade de ensinar do professor e pela expectativa de assimilação do saber elaborado pelos alunos. Porque “o ser, é simplesmente a condição de todo desvelar: é ser-para-desvelar, e não ser desvelado, é um ser *percipiens*”.<sup>2</sup>

Portanto, “ser professor”, é “desvelar-se” e revelar-se; é assumir um compromisso com o conhecimento; é ter a satisfação cultural de partilhar idéias; é ser um mediador personalizado entre o mundo da cultura elaborada e os jovens, num ininterrupto diálogo com as novas gerações. É questionar permanentemente as próprias posições ideológicas, políticas e filosóficas. É compreender-se como um ser histórico que questiona sua *práxis* e suas intencionalidades pedagógicas e, acima de tudo, preocupar-se com as repercussões de suas ações docentes para a construção do bem social.

Gramsci (1991), ao defender a idéia de que todos os homens são intelectuais formados historicamente em categorias especializadas para o exercício da função intelectual, revela que a escola é o instrumento para a formação destes intelectuais em seus diversos níveis. Neste

<sup>2</sup> latim: percipi, “ser é ser percebido”; percipere, “perceber”; percipiens, “aquele que percebe” (SARTRE, 1997, p. 607).

trabalho de co-participação, de conquistas e vitórias intelectuais, cabe lembrar Rousseau (apud DOZOL, 2003, p. 56), quando explica a Emílio que:

O herói é o educando, Emílio. Mas este [...] precisa do preceptor que sabe "para onde" o conduzir: à liberdade e autonomia intelectual e moral. Ele também sabe "como" fazê-lo, deixando o educando descobrir o mundo passo a passo, de acordo com suas aptidões, típicas para cada idade. Ele sabe ainda "por que" educar: é preciso formar novos cidadãos [...] capazes de reconstruírem a sua sociedade.

Desta forma, a atual pedagogia deve encontrar ressonância no antigo princípio humanista da maiêutica socrática, em que a conquista do saber se realiza através do livre exercício das consciências, já que

o melhor mestre não é aquele que se impõe, que se afirma como dominador do espaço mental, mas, ao contrário, o que se torna aluno de seu aluno, aquele que se esforça para acordar uma consciência ignorante de si mesma [...] Só aguardavam, para virem à consciência, a invocação do encantador. (GUSDORF, apud SANTOS, p. 140).

A partir destas idéias, o trabalho pedagógico pode e deve ser gratificante para o professor, criativo para os alunos e construtivo para a sociedade, de modo que a dignidade humana seja a meta principal, numa perspectiva emancipadora, pois nele, "há lugar para a utopia, para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, para a esperança". (FREIRE, 1992, p. 92).

Se é consenso que o conhecimento faz parte da vida das pessoas, e, mais do que isso, é um elemento fundamental para a formação pessoal e profissional que leva o homem a um "saber mais", a um "ser mais" que amplia a sua visão de mundo, este conhecimento gera crescimento e realização pessoal. Assim, expande as opções de trabalho, amplifica as expectativas dos indivíduos e os torna sujeitos participativos e atuantes sociopoliticamente. Este conhecimento, decorre, precisamente, de um ensino de boa qualidade, de professores críticos, conscientes, contextualizados, "dialogáveis", científicos, interessados, experientes,

devidamente preparados e amparados por uma estrutura institucional que lhes propicie apoio pedagógico.

Por este prisma, as universidades surgem como instituições poderosas e insubstituíveis, incubadoras dos ideais, sonhos, projetos, expectativas, aspirações e conquistas presentes e futuras da humanidade.

Nesta linha de raciocínio, as contribuições de Prota (1987, p. 45-83) fazem perceber que as universidades são reflexos de um desenvolvimento social global, e, ao mesmo tempo, motores de desenvolvimento autônomo e de mudança social, que mediante o exercício de seu papel específico como instituições superiores, contribuem para a transformação da sociedade.

Para tal, torna-se imperativo que a universidade reflita sobre si mesma, com a finalidade de definir o papel que lhe compete. Esta idéia também é defendida por Pinto (1987), quando enfatiza que a universidade deve opor à consciência ingênua, uma consciência crítica que a capacite a planejar um novo modelo de atuação, conveniente aos povos dela necessitados, no sentido de atendimento do desenvolvimento global, em que a educação seja vista como um compromisso político, ético e moral para com a humanidade.

Na tentativa de definir a identidade da Educação Superior no Brasil, faz-se necessário uma retrospectiva sobre as origens das universidades.

Segundo Ribeiro (1982) a universidade, em seus primórdios, era voltada exclusivamente para a formação intelectual do clero, consolidando-se como instituição prestigiada no último período da Idade Média, quando nas academias italianas e do norte da Europa alguns homens se consideraram "cientistas" pela primeira vez na história, com um papel social definido e obrigações específicas. Institucionalizava-se, desta forma, a ciência como um campo intelectual independente, trazendo consigo a figura do professor universitário especializado.

Após o surgimento do cientista e a valorização da ciência na Itália e norte europeu, o movimento cientificista institucionalizou a ciência na Inglaterra no século XVII e estimulou o surgimento e posterior declínio da ciência francesa nos séculos XVIII e XIX. Na Alemanha, a ciência organizada conquistou a hegemonia científica no início do século XX, chegando finalmente nos EUA, onde a organização científica e a pesquisa alcançaram um alto grau de profissionalização.

Desta forma, e à luz da Ciência Moderna, o autor distingue dois caminhos traçados pela universidade: o primeiro foi de colisão com a ciência, donde resultou a fragilização ou extinção do seu papel e cujo exemplo mais expressivo é a universidade francesa. Nesta, a instrução pública era vista como uma fonte de poder e conservação da ordem social, operando pela *napoleonização*<sup>3</sup> das consciências e voltada para o ensino profissionalizante.

Como segundo caminho, houve a preservação e desenvolvimento da ciência clássica, desvinculada do aristotelismo, donde resultaram as universidades alemã, com ênfase na pesquisa científica, e a inglesa, que privilegiou a formação das elites.

Partindo-se desta retrospectiva histórica, e para a compreensão da evolução da universidade no Brasil, faz-se oportuno analisar as contribuições de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 145-157) sobre o tema. As autoras identificam três modelos europeus que influenciaram a gênese das instituições brasileiras de ensino superior: o jesuítico, o francês e o alemão. O modelo jesuítico tinha como referência o método escolástico e o *modus parisiensi*, em vigor na Universidade de Paris, onde imperava o latim, a *lectio*, que consistia na leitura do texto e sua interpretação pelo professor, um sacerdote, com a análise de palavras, o destaque de idéias e a sua comparação com outros autores, e a *questio*, que direcionava as perguntas do

<sup>3</sup> O modelo pedagógico francês, que pretendia difundir as idéias de liberdade e igualdade do homem, foi substituído por um modelo onde o fim último da educação não era mais o de formar cidadãos livres, mas "domesticar almas", formar súditos devotados e preparados para servir o Estado e o exército. Para uma exposição clara da discussão acerca do tema, vide RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

professor aos alunos e destes ao mestre. O objetivo do método escolástico era “salvar as almas para Deus”, portanto, a disciplina era rígida e adaptada para a vocação sacerdotal. O conhecimento, tomado como algo posto, indiscutível, pronto e acabado, devia ser, assim, repassado. Prevalencia a *disputatio*<sup>4</sup> entre os alunos, e a memorização era concebida como operação essencial e recurso básico de ensino e aprendizagem.

Embora o atual modelo brasileiro seja diferente do modelo jesuítico inicial, “a preleção docente, a memorização, a avaliação, a emulação e o castigo característicos do modelo jesuítico, permanecem”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 148).

Em 1808, no período colonial, iniciou-se no Brasil o ensino superior, com a criação de escolas isoladas baseadas no modelo franco-napoleônico, visando à formação profissional liberal das elites e de burocratas para o desempenho das funções do Estado, pois até então, os brasileiros eram enviados para a formação de bacharéis e doutores em Coimbra. Nessas escolas, à semelhança do modelo jesuítico, o professor continuava como transmissor do conhecimento. Imperava a passividade frente às atividades propostas, a memorização dos conteúdos configurava-se como a obrigação primordial do aluno, e a avaliação<sup>5</sup> como instrumento essencialmente classificatório. Desta forma, para os alunos, o processo ensino-aprendizagem reduzia-se a um enfadonho exercício de condicionamento, sem intencionalidade, criatividade, participação ou originalidade na construção do conhecimento.

Segundo as autoras, a universidade brasileira, em sua constituição, ainda teria sido influenciada pelo modelo alemão criado no final do século XX, que unia professores e alunos em torno da pesquisa científica num esforço de reestruturar a autonomia nacional e incorporar

---

<sup>4</sup> “*disputatio*”: exposição de um aluno/a com seus professores/as. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 298).

<sup>5</sup> No que parece ser sua primeira manifestação histórica, a avaliação se configura como um instrumento de seleção extra-escolar. Cita-se a remota prática chinesa no século II (a.C.) como prática de seleção oral de funcionários como meio de se evitar as influências e pressões de grupos burgueses. É a universidade medieval o âmbito onde a avaliação se cristaliza primeiramente como prática educativa. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 298).

a cultura alemã à civilização industrial através da Educação Superior. Contrastando com os modelos anteriores, a universidade alemã preconizava a autonomia ante o Estado e a sociedade civil, incentivava o autodesenvolvimento, a autoconsciência, a atividade científica criativa e humanitária e a cooperação entre professores e alunos na construção do conhecimento.

As autoras dizem, ainda, que a influência do modelo alemão se fez presente no Brasil por volta de 1968, através dos norte-americanos, no texto da Lei 5.540/68, como resultado de um dos acordos MEC/Usaid, no período da ditadura militar. Isto se deu separando a pesquisa do ensino, e reforçando neste, o caráter profissionalizante do modelo napoleônico.

Após esta breve retrospectiva histórica sobre o surgimento e estrutura das universidades, faz-se necessário discutir os fins da Educação Superior no Brasil, com vistas aos resultados que a sociedade anseia.

A universidade é uma instituição educativa baseada no ensino, na pesquisa e na extensão, voltada para a produção do conhecimento e em direção à humanização, “uma vez que o sentido da educação é a humanização, isto é, possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de serem partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e compromissados com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 162). É, também, um espaço democrático para a expressão da pluralidade de pensamentos e idéias, para a criação artística, crítica da ciência e da cultura, que deve visar o desenvolvimento coletivo, cultural, científico e econômico das sociedades.

Portanto, a universidade tomada como instituição que, por excelência, caracteriza a Educação Superior, não pode restringir seu papel à habilitação rápida dos alunos para a inclusão no mercado de trabalho, agindo “exatamente como a empresa, encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades [...] em

lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto [...] tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender”. (CHAUI, 2001, p. 46-55).

Apple (1989, p. 59), concordando com a autora, critica a posição das universidades, que, numa economia em expansão:

[...] maximizam a distribuição do conhecimento técnico à população. Na medida em que os estudantes aprendem esse conhecimento, eles podem “investir” suas especialidades e capacidades para ascender a melhores ocupações. [...] Nessas circunstâncias, o planejamento cuidadoso da “força de trabalho” e a estimulação de currículos técnicos e científicos, voltados para a ascensão profissional, tornam-se fatores essenciais. (1989, p. 59, grifo do autor).

Nesta linha de raciocínio, contribuem Sacristán e Gómez (1998, p. 10), ao dizer que:

O profissional do ensino, antes de ser um técnico eficaz, e mais do que ser um fiel servidor de diretrizes das mais variadas tendências, num sistema submetido a controles técnicos que mascaram seu caráter ideológico, deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em idéias que lhe ajudam a esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as previsíveis conseqüências de suas práticas.

Esta concepção, entende a atuação intelectual e ética do professor como decisiva para direcionar caminhos para o alcance de uma educação de qualidade no atual cenário educativo e social.

Frente às contribuições dos autores até aqui elencadas, oportuno se faz tecer um breve comentário sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394/96<sup>6</sup> que na redação dos incisos do artigo 43, abaixo enumerados, descreve a Educação Superior de forma superficial e tecnicista, exclusivamente voltada à preparação profissional do aluno para o mercado de trabalho, o que, certamente, não corresponde à sua verdadeira finalidade. Note-se o que a lei coloca como seus fins:

<sup>6</sup> A Lei nº 9394 é de 20 de dezembro de 1996 e constitui a referência fundamental da organização do sistema educacional no país. (BRASIL: 1996).

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação continuada;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão de conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição.

Através da leitura deste artigo, constata-se, portanto, que a única preocupação remetida ao produto da Educação Superior está enfatizada no inciso II: "formar diplomados" para inseri-los nos setores profissionais. As demais ações, tidas como finalidades, não se referem aos produtos que se pretende atingir, mas sim, aos processos que se configuram como

meios, ou seja: “estimular”, “promover”, “incentivar”. Disto resulta a compreensão de que a ênfase da lei se dá em torno da formação profissional do estudante.

Todavia, as finalidades da Educação Superior não se restringem ao preparo dos alunos para a inserção no mundo do trabalho, sendo suas dimensões muito mais amplas, pois a educação, enquanto prática social, interage com o universo humano dos símbolos e da sociabilidade, da ética e da política, das tradições e dos valores no sentido de construção, humanização e transformação da sociedade.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 64) entendem que o ensino superior é um processo de busca, construção e crítica do conhecimento, devendo:

- a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos, com a produção social e histórica da sociedade). Para tal, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental;
- b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- c) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação;
- d) desenvolver a capacidade de reflexão;
- e) substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação de conhecimento;
- f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- g) criar e recriar situações de aprendizagem;
- h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- i) conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e desenvolver, com base nele, processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Por conseguinte, e frente a estas contribuições, é necessário analisar as funções e finalidades da Educação Superior numa outra perspectiva, bem como a ação dos professores e alunos, a qual também se dá num universo inserido na realidade social por ela determinada.

No contexto atual, as universidades vêm perdendo a característica secular de instituição social e transformando-se em entidades “administradas”, avaliadas por índices de produtividade e estruturadas por estratégias de eficácia organizacional, “restringindo-se a dar o conhecer para que não se possa pensar, adquirir e reproduzir para não criar, consumir em lugar de realizar o trabalho de reflexão”. (CHAUI, 2001, p. 43-41).

Seu grande desafio, portanto, continua a ser o de transpor esta antinomia entre cultura e administração, se pretende educar para a emancipação, formar homens e cidadãos e não meramente “especialistas”. Razão pela qual não basta aos docentes dominarem tecnicamente a matéria que lecionam deixando a tarefa de aprender sob a responsabilidade do aluno, abandonando-o às suas próprias concepções, sem um aprendizado significativamente relevante do ponto de vista pessoal e social.

Portanto, para que a universidade contemporânea consiga manter uma prática docente de qualidade, precisa ter uma atitude solidária e crítica de aperfeiçoamento e “refletir sobre a postura epistemológica que orienta sua postura pedagógica, sobre o significado dos conhecimentos e das práticas didáticas que professa para os alunos, seus desejos e interesses”. (LUCE, 2001, p. 103-108). Precisa, também, compreender melhor como os alunos aprendem, e se a forma como os docentes ensinam, facilita a sua aprendizagem.

Mas, como se alcança a aprendizagem? O que é ensino? Existe a dicotomia ensino-aprendizagem? As contribuições de Davies, citado por Zabalza (2004, p. 171), fazem ver que, freqüentemente, observa-se uma cisão entre a orientação dos docentes para o ensino e para a aprendizagem.

O quadro I, reproduzido na íntegra, do autor, visa facilitar a compreensão:

### QUADRO I – DIFERENÇA ENTRE A DOCÊNCIA ORIENTADA PARA O ENSINO E A DOCÊNCIA ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM

Docência orientada para o ensino	Docência orientada para a aprendizagem
<p>Predomínio metodológico de atividades relativas a grandes grupos, seja turmas, seminários, seja laboratórios ou trabalho na biblioteca, entre outros.</p> <p>Cursos com currículos já predeterminados em sua maior parte (embora, algumas vezes, possam incorporar outras opções, mas também serão predeterminadas).</p> <p>Horários baseados em turmas, com tempo de início e fim das atividades.</p> <p>Supremacia de uma estrutura de disciplinas individuais no currículo (o que poderia se chamar de tirania das disciplinas individuais e sua carga horária específica).</p>	<p>Ênfase nos métodos de disseminação de informações e de comunicação.</p> <p>Duração média das aulas.</p> <p>Extensão do que, em relação ao currículo, deve ser ensinado.</p> <p>Produtividade no emprego de professores.</p> <p>Características das pessoas envolvidas no processo.</p>

**FONTE:** Zabalza (2004, p. 171).

Masetto (2003, p. 35), contudo, enfatiza que ensino e aprendizagem são processos que caminham paralelamente, “são complementares”. Embora ao longo da História, a importância do ensinar tenha oscilado entre a didática comeniana que pretendia “ensinar tudo a todos”, a didática rousseniana centrada “no que se aprende”, e, mais recentemente, calcada no falso poder das tecnologias para a transmissão das informações, entende-se a educação como prática social, com compromisso ético e político donde decorre a sua finalidade e eficácia pedagógica: ensinar aos alunos a aprender algo que até então desconheciam.

Quando a ênfase é colocada no processo do ensino, o professor tende a empenhar-se no ato de ensinar, pois centra suas ações em sua pessoa, habilidades e qualidades. É ele que “ensina”, expõe, fornece, instrui, comunica conhecimentos ou habilidades aos alunos. Em geral, são especialistas em determinada disciplina, que partem do pressuposto de que se ensinaram, os alunos têm, necessariamente, que ter aprendido. Este tipo de educação, caracterizado pelo ato de transferir, transmitir e depositar o conhecimento no aluno é chamada, por Freire, de bancária. (1974, p. 66).

Por outro lado, quando o foco é a aprendizagem, o processo educativo centra-se na figura do aluno, em suas aptidões, expectativas, interesses, oportunidades, possibilidades e condições de aprender, e o principal papel do professor deixa de ser o de transmitir conhecimento, passando a ser o de mediar a aprendizagem e torná-la significativa para os alunos, incentivando-os a expressar suas próprias idéias, a investigar e a procurar os meios para o seu desenvolvimento pessoal e social.

A aprendizagem, portanto, relaciona-se à maneira como o aluno é estimulado a perceber e entender o mundo, à construção de significados, à sua capacidade de abstração, necessidades, idéias, raciocínios, expectativas e motivações para que aprenda, configurando-se “um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes e valores”. (MASETTO, 2003, p. 37).

Sabe-se que diferentes concepções de aprendizagem decorrem das teorias associacionistas e mediacionais, que ora concebem a aprendizagem como um processo cego e mecânico de associação de estímulos e respostas do meio externo, ora a concebem como a resultante de mediações entre condições internas e externas. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998).

Em que pese a preferência por esta ou aquela corrente teórica, os processos de aprendizagem devem abranger a complexidade dos fenômenos educativos em condições normais e cotidianas de aula, pois “é uma aprendizagem peculiar, por se produzir dentro de uma instituição com uma clara função social, onde a aprendizagem do currículo transforma-se no fim específico da vida e das relações entre os indivíduos que formam o grupo social”. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 49).

É, pois, na sala de aula que se oportunizam situações para a vivência de práticas sociais que estimulem a solidariedade, a colaboração, a experimentação compartilhada, a busca, a crítica, a iniciativa e a criação. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998). Não se pode,

portanto, conceber que um educador trabalhe os aspectos puramente cognitivos de seus alunos, pois são seres humanos “aprendizes” de homens, amam e sofrem, compactuam ou rejeitam, confiam e desencantam-se, emocionam-se e sofrem, têm paixões, necessidades e anseios.

A aula deve ser, portanto, o momento do encontro entre seres humanos numa busca sinérgica pelo conhecimento, “e espaço privilegiado de encontro e de ações. Não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 207).

Portanto, há que se superar a visão do “professor-palestrante”, atrelado à “aula-show expositiva”, fonte de saber e garantia da verdade, e do aluno como ouvinte passivo, depositário de um conhecimento pronto e acabado, submisso à interminável cópia e memorização de conteúdos. Pois esta concepção, baseada no senso comum, exclui a rede teórica e histórica que permite a ininterrupta construção do conhecimento educacional.

Desta forma, conclui-se que os fins da Educação Superior na atualidade, deverão estar voltados para os autênticos processos de ensino-aprendizagem, que, para muito além deste imaginário simplificado, reducionista e deturpado, caracterizam-se por uma unidade dialética baseada na intencionalidade do ensinar e do aprender em que o conhecimento é conduzido pelo professor e ampliado pelo aluno.

Assim, pressupõe obrigações e interações constantes entre os sujeitos da aprendizagem, onde coexistam o dizer da ciência por meio do professor, a leitura da realidade por parte do aluno e a capacidade de abstrair idéias e conceitos, conteúdos e normas, atitudes e princípios que mobilizem a construção do conhecimento, no sentido da conscientização e emancipação do homem e na transformação da sociedade para o bem comum.

Neste capítulo, foram abordados aspectos relativos ao surgimento da universidade, sua dinâmica e complexidade, a necessidade de redefinição e ressignificação de seus papéis e da

imagem do professor universitário, e os fins da Educação Superior frente aos desafios pedagógicos e transformações da sociedade contemporânea. Também se discutiu sobre seu compromisso com a construção crítica do conhecimento, a socialização, humanização e desenvolvimento ético e autêntico das coletividades humanas.

No capítulo seguinte, pretende-se refletir sobre a necessidade de se melhorar qualitativamente a formação dos profissionais liberais que atuam no ensino superior, tanto do ponto de vista dos conhecimentos específicos, como do ponto de vista dos conhecimentos pedagógicos, para que o exercício da docência, além de tecnicamente competente, seja significativo para os alunos e comprometido com a transformação da sociedade. Discute-se, também, sobre a relevância da reflexão crítica por parte dos professores sobre a sua prática pedagógica como instrumento de intervenção cultural, ação social, emancipação do homem, e construção de uma sociedade mais justa, digna e igualitária para todos.

## CAPÍTULO 2

### A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós.*

*Miguel Arroyo*

Em que pesem horizontes teoricamente diferenciados, reconhece-se que o estudo da prática profissional do educador tem assumido um protagonismo crescente no âmbito educacional, não só para coibir a avalanche de representações reducionistas e simplificadoras desta importante atividade humana, mas também para delinear os contornos de formação destes profissionais.

Como ponto de partida deste capítulo, pretende-se refletir sobre o impasse surgido frente à expansão acelerada da população de alunos da Educação Superior ocorrida na última década, e a conseqüente ampliação numérica do quadro docente.

Dados da UNESCO, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 38) demonstram um salto no número de docentes universitários, no período de 1950 a 1992, de vinte e cinco mil para um milhão, o que representa um aumento de quarenta vezes. Todavia, isto se deu sem a concomitante formação profissional para o exercício da docência e melhora qualitativa do ensino. Assim, professores ingressam nas universidades públicas ou privadas por concurso ou convite, e, embora dominem uma área específica de conhecimento, são incapazes de trabalhá-las em situações específicas de ensinar, já que suas habilidades só serão questionadas e discutidas, “se saírem muito da normalidade pretendida”.

Dentro desta nova realidade, vê-se proliferar uma população de professores improvisados, formados “a curto prazo”, trabalhando de forma individualizada e solitária, e pior, despreparados “para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 38).

Depreende-se, portanto, que tais indicativos suscitam a necessidade de se refletir sobre a realidade dos processos formativos dos docentes da Educação Superior no Brasil. Colocam também em questão, a premência em melhorar qualitativamente a formação destes professores, tanto do ponto de vista dos conhecimentos específicos, como do ponto de vista dos conhecimentos pedagógicos, requisitos indispensáveis para que o exercício da docência, além de tecnicamente competente, seja comprometido com o aprendiz e com a transformação da sociedade rumo à cidadania e à justiça social.

As autoras também constataam que inexistem uma formação específica para o docente da Educação Superior. Em geral, estes profissionais aprendem a ser “professores” de maneira intuitiva e por ensaio-erro. A experiência que tiveram como alunos, frequentemente lhes serve como modelo a ser seguido, e muitos deles acreditam que o simples domínio do campo específico do conhecimento é suficiente para trabalhar no âmbito do processo ensino-aprendizagem e alcançar os fins a que a educação se propõe.

Costa (1982, p. 120) enfatiza a este respeito que: “a simples conclusão dos cursos de graduação, não habilita, por si só, ao desempenho da atividade docente do terceiro grau”. E, como a formação pedagógica só se realiza nos cursos de licenciatura, “a imensa maioria dos professores improvisa, como autodidatas, sem qualquer iniciação na metodologia do ensino superior”.

Nesta linha de raciocínio, Travassos (apud NASCIMENTO, 1997, p. 75) constata que grande parte dos professores sai das universidades com uma formação predominantemente científica, não pedagógica e não orientada para o ensino, e destaca a importância da dimensão

pedagógica e didática e dos conhecimentos no âmbito das Ciências da Educação para o desempenho de suas atividades educativas, os quais devem estar comprometidos com a realidade em que se trabalha. Esta formação, segundo o autor:

Não é uma formação em abstrato, nem é uma formação apenas para a cultura geral, mais ou menos desgarrada dos problemas concretos da prática pedagógica. É uma formação para a ação e uma ação para a formação e para uma mais eficaz intervenção educativa.

Alves (1998, p. 63) ao defender a idéia de que a formação do professor se faz através de uma imbricada "rede de relações" que extrapola o espaço da formação acadêmica, identifica cinco esferas de formação, que, articuladas entre si, exprimem a totalidade e complexidade do universo formativo dos profissionais que atuam na educação. Tais esferas de formação se referem: à formação acadêmica, à ação política do Estado, à prática pedagógica cotidiana, à prática política coletiva e às pesquisas em educação. Da interlocução entre estas cinco dimensões e sua intervenção nas situações reais do cotidiano pedagógico, torna-se possível identificar as especificidades da profissão docente e a necessidade de uma formação globalizante deste profissional, para que sua *práxis* incorpore as relações existentes entre o processo ensino-aprendizagem e as dimensões econômica, política e social do fenômeno educativo, e, com isso, contribua para a superação das desigualdades existentes na sociedade.

Porém, ao se estudar a legislação brasileira sobre a Educação Superior, constata-se que a formação dos docentes não está regulamentada sob a forma de um curso específico, como nos outros níveis. A Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96 admite que docentes do ensino superior sejam preparados, tanto em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como *lato sensu*, mas estes não se configuram como obrigatórios. Como consequência, bacharéis, técnicos, especialistas, profissionais liberais e licenciados de qualquer procedência acadêmica, após a graduação, e sem qualquer formação pedagógica específica, ingressam no magistério superior,

contribuindo para a indefinição dos contornos e alcance da Educação Superior, e o que é pior, para a descaracterização da identidade destes professores.

Sabe-se, ademais, que os problemas da prática docente são complexos, não são meramente instrumentais, pois comportam problemáticas que obrigam o professor, cotidianamente, a tomar decisões num terreno de grande incerteza, caracterizado por singularidades e por conflitos de valores. (NÓVOA, 1995).

Acredita-se, portanto, que a Educação Superior deve primar por atitudes pedagógicas tão importantes quanto os conhecimentos, e por uma atitude crítico-reflexiva sintonizada com propósitos políticos de emancipação do homem. É o que Freire (1980, p. 26-29), enfatiza ao defender a idéia de conscientização como uma forma de capacitação do indivíduo e de “desmitologização”, ao dizer que:

A consciência é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os indivíduos assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os indivíduos criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] a consciência está baseada na relação consciência mundo.

Trata-se, então, de uma atitude crítica, consciente e responsável por parte do docente da Educação Superior, pois, “sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas e ordens externas”. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 9).

Numa perspectiva amplificada que integra a prática pedagógica à profissionalização docente, Perrenoud (1993, p. 300) diz que:

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, a relação de trabalho e poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual e coletivamente.

Vista desta forma, a prática pedagógica tem como ponto de confluência a prática social participativa. Passa, ainda, pela reflexão crítica sobre a utilização do trabalho educativo, conforme defendido por Freire (1996, p. 25), ao dizer que “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”. É uma atividade transformadora, cuja especificidade requer um longo e laborioso processo para que aquele que a ela se dedica se torne um “profissional”.

Compartilhando com esta idéia, Pinto (1987) também enfoca a prática pedagógica sob o aspecto da relação do sujeito com a sociedade que é preciso mudar. Afinal, “o momento histórico do país enseja buscar recursos para seduzir estes docentes que acreditam na educação e sabem que um povo, para ser desenvolvido, precisa buscar uma educação competente”. (BEHRENS, 1996, p. 22).

Desta forma, é possível constatar a necessidade de se pesquisar os processos de construção de uma identidade docente nos profissionais liberais que atuam na Educação Superior. Tal identidade deve possibilitar a discussão e o enfrentamento de problemas comuns em meio à natural mobilidade da realidade, convertendo os professores em forças atuantes do desenvolvimento econômico, político e cultural da sociedade; valorizando e emancipando profissionalmente a atividade docente, além de mobilizar os saberes necessários ao exercício da sua profissão no sentido de superar os desafios pedagógicos dos dias atuais, que, à semelhança de todas as outras áreas do conhecimento, são marcados por dúvidas, personalismos, contradições, verdades provisórias e instabilidades conceituais.

Acredita-se, que no processo educativo, para que o docente consiga forjar em seus educandos não só o homem e cidadão individual, mas o sujeito identificado com seu grupo e realizado socialmente num dado contexto histórico, é preciso “[...] dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito criativo” (DEMO, 1993, p. 21), para que juntos, professores e alunos, vençam os desafios da conquista do conhecimento.

Além disso, é preciso que as instituições de Educação Superior onde estes profissionais trabalham, sejam receptivas às exigências e desafios educacionais atuais, e combinem com eles, esforços e compromissos de transformação, para que as iniciativas de formação prosperem.

Mesmo porque, uma das condições essenciais que marca a qualidade da instituição de Educação Superior é o investimento na formação do profissional docente. Formação esta, que não deve se limitar à qualificação dada pelas titulações obtidas em cursos, mas sim, entendida como um processo contínuo de desenvolvimento ao longo da vida pessoal e profissional do professor.

É consenso que quanto mais se aproxima do cotidiano pedagógico, mais se percebe que as instituições educativas giram em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. Em verdade, são os professores e professoras que os fazem e reinventam. Por isso, não se pode supor que um professor seja um mero executor de propostas previamente elaboradas. Isto implicaria, nas palavras de Marx (apud SARUP, 1986, p. 112), destituir-lhe da sua condição pensante, negando “a sua atividade humana, a sua *práxis*, a fusão do pensamento e ação, da teoria e da prática, da filosofia e da revolução”, impedindo o docente de perceber a educação como uma prática de liberdade humana, “uma educação para o homem-sujeito, com o mundo”. (FREIRE, 1989, p. 39).

Sendo assim, ser professor na atualidade pressupõe muito mais que o domínio do conhecimento. Pressupõe “a superação da alienação, da condição de impotência para agir, objetivo final do processo histórico, revelador de todas as potencialidades humanas”. (MARX apud SARUP, 1986, p. 108). Na concepção marxista, o homem é um ser ativo e produtivo que controla e compreende o mundo objetivo com suas próprias faculdades, e a alienação, é a negação desta produtividade humana, em que o homem não se vivencia como agente ativo de seu controle sobre o mundo e sobre a natureza.

Ser professor, também pressupõe a preocupação com a intervenção cultural e a ação social de sua prática docente, a capacidade crítica e a reflexão sobre o significado que os conhecimentos têm para as vidas dos alunos, para o mundo do trabalho, e principalmente, para a construção de uma sociedade mais justa que propicie melhores oportunidades, cidadania e dignidade de vida para todos. (GIROUX, 1986).

As contribuições de Brito (apud QUELUZ, 1996, p. 20) sobre a qualificação profissional do docente universitário, dizem que este professor deve:

- a) dominar os conteúdos específicos à sua área;
- b) dominar as habilidades necessárias da prática profissional de sua área específica;
- c) aplicar princípios de Comunicação, Psicologia, Pedagogia e de Didática no desempenho de suas funções;
- d) planejar e desenvolver o ensino e a avaliação dos resultados;
- e) utilizar recursos didáticos;
- f) identificar necessidades de novos conhecimentos;
- g) apresentar atitudes compatíveis com o seu papel;
- h) preocupar-se com o autodesenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do seu trabalho.

Estudando situações de ensino produtivas, Pimentel (1993, p. 20) salienta as três dimensões fundamentais de um professor qualificado, apontadas por estudantes da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP:

- a) dimensão dos conteúdos, ou seja, tudo o que se relaciona com o domínio dos conhecimentos;
- b) habilidades didáticas, tudo o que se refere ao domínio dos instrumentos técnicos e metodológicos;
- c) dimensão das relações situacionais, que dizem respeito às inter-relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e seu sentimento de pertencimento à humanidade como um todo.

Para a pesquisadora, o alcance destas três dimensões só é possível, quando há a constante reflexão do professor universitário sobre a sua prática cotidiana docente e um comprometimento com o aprendizado do aluno, tal como enfatiza Loughran ao dizer que:

A prática reflexiva tem uma natureza fascinante e sedutora, porque se apresenta para a maioria das pessoas como algo utilitário e informal. Entretanto, para que a reflexão seja, genuinamente, a lente que reflete o mundo da prática, é importante que a natureza da reflexão seja identificada como maneiras de oferecer caminhos para o questionamento, atitudes e encorajamento de cada um para olhar a sua prática através dos olhos dos outros. A relação entre tempo, experiência e expectativas da docência é um elemento importante de reflexão, e exige amparo contextual para tornar o aprendizado significativo. (LOUGHRAN, 2002, p. 33, tradução nossa).<sup>7</sup>

Sabe-se que em todas as profissões humanas, a negação da complexidade “reforça uma ficção que impede de pensar as práticas na multiplicidade de suas dimensões. Por outro lado, coloca dificuldades à preparação dos profissionais quando estão em formação”. (PERRENOUD apud BARBOSA, 1998, p. 41).

Portanto, é preciso constatar quão complexo e multifacetado é o exercício da atividade docente, e quão complexa e desafiadora é a construção da identidade do professor da Educação Superior, para o que, os simples saberes da experiência ou o conhecimento de um determinado campo, mesmo que especializado, não são suficientes. Como diz Morin (2000, p. 93-102):

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

<sup>7</sup> “Reflective practice has an allure that is seductive in nature because it rings true for most people as something useful and informing. However, for reflection to genuinely be a lens into the world of practice, it is important that the nature of reflection be identified in such a way as to offer ways of questioning taken-for-granted assumptions and encouraging one to see his or her practice through others’ eyes. The relationship between time, experience, and expectations of learning through reflection is an important element of reflection, and to teach about reflection requires contextual anchors to make learning episodes meaningful”. (LOUGHRAN, 2002).

Também Cochran-Smith aponta para a complexidade da prática pedagógica, ao dizer que:

Leccionar é absolutamente complexo. Não é simplesmente bom ou ruim, certo ou errado, árduo ou falho, eficaz ou imperfeito, embora manchetes e campanhas populares limitem a sua utilidade. [...] Como professores - e como educadores - nós temos que compreender a dimensão do nosso trabalho. Porém, a extensão desse trabalho não pode ser determinada por concepções estreitas da qualidade da docência e do aprendizado do educando, que focalizam exclusivamente a pontuação do aluno e ignoram a incrível complexidade do magistério e do aprendizado e a realidade institucional inerente a este contexto de responsabilidade. (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 3, tradução nossa).<sup>8</sup>

Daí a importância de se pesquisar sobre como se relacionam os processos de formação da identidade nos profissionais liberais que atuam na Educação Superior. Porque um professor, não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa “em relação” e permanente evolução, e sua identidade, é construída não apenas em torno do grupo a que pertence ou dos conteúdos que leciona, mas também, em torno do projeto formativo do qual faz parte. (PERRENOUD, 1993).

Behrens (1996, p. 22) afirma que “a formação dos professores é influenciada por inúmeros fatores que vêm, ou antes, ou depois da graduação. As variáveis pessoais são ilimitadas e dificultam a complexa caracterização dos docentes que trabalham no ensino superior”. Desta forma, no processo constitutivo da identidade docente, influenciam marcadamente as representações que tais professores carregam sobre o magistério, sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre as finalidades implícitas do seu pensar e fazer docente.

<sup>8</sup> “Teaching is unforgivingly complex. It is not simply good or bad, right or wrong, working or failing. Although absolutes and dichotomies such as these are popular in the headlines and in campaign slogans, they are limited in their usefulness. [...] As teachers - and teacher educators - we must be held accountable for our work. But measures of this work cannot be determined by narrow conceptions of teaching quality and student learning that focus exclusively on test scores and ignore the incredible complexity of teaching and learning and the institutional realities inherent in the accountability context”. (COCHRAN-SMITH, 2003).

Estas representações, emergem de suas vivências pessoais, culturais, grupais, familiares, políticas, históricas, ideológicas, simbólicas e dos ciclos de vida pelos quais passam. Também o ambiente organizacional e as condições que regulam o trabalho docente, as formas de estímulo e apoio oferecidos para o crescimento e autonomia do professorado e as expectativas sociais em relação à Educação Superior e aos seus objetivos, exercem forte influência no desenvolvimento profissional e formativo destes professores.

É o que enfatiza Nóvoa (apud LEMOS, FRANÇA e MACHADO, 2002, p. 146), ao dizer que a formação do professor

[...] está inserida nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional. No âmbito pessoal, produzindo a vida do professor, estimulando a perspectiva crítico-reflexiva, com pensamento autônomo, para um repensar de sua prática e reconstrução de uma identidade pessoal. No profissional, produzindo a docência, com dimensões coletivas, promovendo a preparação de investigadores, de professores reflexivos. No âmbito organizacional, produzindo a escola, transformando-a num espaço de trabalho e formação.

Conclui-se, portanto, que a carreira profissional docente não acontece à margem do que os professores são, ou do processo pessoal que seguem nas demais circunstâncias de vida.

Nesta linha de raciocínio, e contrariando sociólogos como Durkheim, Merton e Parsons que defendiam a idéia de um ser humano passivo, subjugado por fatos sociais e leis externas, independentes e coercitivas, Marx via o homem como “um ser ativo, infinitamente aperfeiçoável, capaz de modificar a natureza que o cerca, satisfazendo suas necessidades, criando novas necessidades e possibilidades numa interminável busca dialética de sua criação e satisfação que constitui o desenvolvimento histórico”. (apud SARUP, 1986, p. 106).

Portanto, para compreendê-lo, há que se permitir que as condições e os contextos onde se insere, favoreçam o seu desenvolvimento integral, harmonioso, “onilateral”.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Manacorda (1991), refere-se à onilateralidade como antítese à alienação imposta ao desenvolvimento humano, ao dizer que é “um desenvolvimento completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

Por conseguinte, desenvolver-se profissionalmente significa saber “o que” se faz, “para quem”, “para que” e “por que” se faz. Saber porque certas coisas são mais apropriadas do que outras em determinadas circunstâncias, e significa, também, crescer em habilidades e em eficácia, estando o exercício da docência na Educação Superior e o seu domínio, subordinados a uma série de fatores, não se configurando, como muitos pensam, como um “dom divino”. Daí a necessidade “de se pesquisar indicativos individuais e coletivos que possam auxiliar os professores na busca de ações concretas, num espaço de discussão dialógica que propicie a transformação e a renovação da prática pedagógica para um ensino mais competente”. (BEHRENS, 1996. p. 21).

Neste contexto, e à luz da pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani, que focaliza os processos culturais através dos quais os sujeitos das relações educativas se conscientizam da realidade na qual estão inseridos transformando seus significados e fins,

a educação se destina à promoção do homem [...] o homem é um ser situado. Possui, no entanto, a capacidade de intervir na situação para aceitar, rejeitar ou transformar (liberdade). Contudo, sua capacidade de intervir na situação está na dependência do grau de consciência da situação [...] a ação busca, pois, um resultado. Isto quer dizer que para agir, nós precisamos saber *para que* agimos. (SAVIANI, 1986, p. 63, grifo do autor).

Desta forma, aspectos relativos à motivação dos estudantes, à aprendizagem, à capacidade de lhes transmitir uma visão de mundo e de profissão em sintonia com princípios éticos e com responsabilidade social, além do domínio de um campo disciplinar e de habilidades com as novas tecnologias, são especificidades comuns da docência que não são encontrados em nenhuma outra área de atuação.

É por isso que o simples domínio de um campo de conhecimento não dá conta do competente exercício da atividade docente, sendo necessário para tal, ações educativas significativas frente ao conhecimento e a reconstrução do perfil habitual dos professores da Educação Superior. Mesmo porque, o conhecimento como um elemento constitutivo de todo

ser humano, é construído socialmente e modificado a cada dia. E a educação, enquanto prática social compartilhada por professores e alunos, seres humanos historicamente situados, é modificada pela ação destes sujeitos, que, socialmente comprometidos, também são modificados cotidianamente por este processo.

É justamente no seu cotidiano profissional, que o professor pode vivenciar momentos fascinantes, estabelecendo uma relação afetiva e solidária com os estudantes, presenciando e colaborando para o processo de crescimento e superação próprios e dos alunos, a satisfação e crença no trabalho que realiza, a paixão pelo conhecimento e a chance de conviver e contribuir com o outro. (NACARATO, VARANI e CARVALHO, 1998).

As contribuições de Pinto (1987) sobre o caráter da educação, fazem vê-la como um fato histórico-antropológico, um ato político de reconstrução dos laços entre o passado e o futuro. E como está vinculada à própria história individual de cada ser humano, também se vincula às histórias da coletividade em sua ininterrupta evolução.

Segundo Heller (1989, p. 2-3), os homens, enquanto portadores de objetividade social, conformam a substância da sociedade, “cabendo-lhes exclusivamente a construção e transmissão de toda a continuidade dos valores e de toda a heterogênea estrutura e cultura social”.

É assim, que todas as comunidades, nos diferentes contextos históricos, caracterizam-se por educar, o que se configura como uma tentativa de perpetuar o patrimônio cultural da humanidade, pois “é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade”. (MORIN, 2000, p. 54). Para este autor:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores e mitos que se transmitem de geração em geração, se reproduzem em cada indivíduo, controlam a existência da sociedade e mantêm a complexidade psicológica e social. (MORIN, 2000, p. 56).

Assim, aqueles que educam, reverenciam a cultura, crêem na vida e na complexidade humana, costumam enxergar o mundo com otimismo, vislumbrando um amanhã, mesmo diante de sua imprevisibilidade e incertezas.

Segundo Vygotsky (apud FONTES, 2002, p. 91), os processos de aprendizagem são gerados a partir de “um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre a história individual e social”, não sendo, portanto e apenas, produtos de uma preparação genética especificamente eficaz.

De fato, o homem inicia seu processo de aprendizagem ao abrir os olhos para o mundo e para a vida, captando impressões e estímulos dos objetos ao seu redor, e transformando-os lentamente em conhecimento, que mesmo sendo provisório, servirá de alicerce para a cultura existente e incentivo para novas conquistas da humanidade. Gerado em um processo de participação mútua, de colaboração entre professores e alunos, numa relação dialógica e em contexto de forças sociais, atitudes e valores, este conhecimento pressupõe também autonomia, o que implica na mobilização para a tomada de decisões e a ação necessárias ao mundo a ser transformado. Ora, para Moscovici (2003, p. 8):

O conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação, e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. Em síntese, o conhecimento surge das paixões humanas, e como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos.

A educação entendida desta forma, é um processo de realização humana e de alcance de uma consciência cada vez mais clara do homem quanto à sua realidade social e à tomada de decisões em torno desta realidade, podendo ser realizada na complexidade das relações

interpessoais, e “com o ensino centrado na condição humana, universal, e não separado dela”. (MORIN, 2000, p. 47).

O que forma o homem, então, resulta do caráter histórico da educação como integração de processos que se dão nas interações com o ambiente físico, social e cultural. A tarefa educativa, enquanto atividade exercida pelo conjunto dos membros de uma sociedade no seu cotidiano, é essencial para a existência dos seres humanos, uma vez que o homem educa-se para alcançar os instrumentos necessários à sua sobrevivência e à sua realização material, cultural, ética, humana e espiritual.

É, pois, no cotidiano que as interações se estabelecem, já que

a vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se “em funcionamento”, todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptor [...] mas a significação da vida cotidiana não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes situações econômico-sociais [...] a vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência da substância social”. (HELLER, 1989, p. 17-20, grifo da autora).

Na mesma linha de raciocínio, Pimentel (1993) ressalta que é na informalidade do dia-a-dia e nos atos corriqueiros que o homem concreto revela-se como um todo em suas peculiaridades, sentimentos, afetos, atitudes, pensamentos, cultura, ideologias e emoções, articulando seu presente e seu passado, fazendo uma interseção entre sua biografia e os processos sociais, permitindo a este sujeito, a interpretação da realidade que se apresenta.

Assim, por ser social, o homem não se realiza individualmente se não puder realizar-se socialmente. Precisa conhecer, educar-se, preparar-se para participar significativamente e responder às responsabilidades coletivas, exercer direitos e deveres, cumprir responsabilidades profissionais e políticas, enfim, alcançar a cidadania.

Educar é sempre uma tarefa carregada de sonhos e desencantos, que lança um olhar para o futuro e exige o trabalho da imaginação, a consciência, o compromisso, o envolvimento, a gratificação, o otimismo e a perseverança de quem educa. Mais do que isso, “é nutrir-se das culturas do mundo e trabalhar para a identidade e a consciência terrenas”. (MORIN, 2000, p. 65).

É um processo de humanização e de troca que encerra uma posição epistemológica alicerçada numa compreensão político-filosófica de mundo. (CUNHA apud SILVA e CAVALLET, 2001). É também, um ato que transforma, penetra, germina, estimula respostas imediatas e mediatas, e persiste atuante, denso e profundo; que permite a reconstrução dos ambientes sociais integrando todos os seus membros à sua forma social vigente; que transmite a cultura socialmente construída, elaborada e sistematizada a todos os sujeitos sociais, estabelecendo as novas bases para um coletivo mais concreto e significativo, transformando-os em agentes participantes do processo civilizatório de construir o conhecimento, atual e futuro.

Nas palavras de Pinto (1987, p. 32), “a educação é uma atividade teleológica, cujo fim geral é a conversão do educando em membro útil à sociedade”. Sua tarefa é, pois, inserir os jovens na complexidade e problematizações do mundo contemporâneo por meio da contextualização, da reflexão, do conhecimento, da compreensão, e da apropriação de atitudes críticas, criativas e emancipatórias.

Visa também, através da aquisição de instrumentos técnicos, científicos, culturais, políticos e econômicos, torná-los capazes de irem em busca de suas conquistas, de raciocinar, galgar soluções e responder aos múltiplos desafios produzidos nos diferentes contextos socioculturais nos quais estão inseridos.

Desta forma, a finalidade primordial do trabalho educativo na atualidade, é propiciar uma aprendizagem adequada à formação do educando, promovendo a sua libertação e não a

sua “domesticação”, desenvolvendo suas capacidades intelectuais e os sentimentos e atitudes condizentes com o tipo de cidadão e de sociedade que se pretende formar, numa perspectiva de humanização da sociedade, através de ações educativas reflexivas, críticas e transformadoras que trabalhem para reduzir as desigualdades sociais que vigoram no mundo capitalista.

Nesta perspectiva, constata-se que todos se educam e são educados nos diferentes tempos e espaços da vida social. Por conseguinte, vale ressaltar que o professor é aquele que por profissão e por função social, deve realizar parcela significativa da atividade de educar. Destaca-se aqui, a relevância social da tarefa educativa como resultado de um processo de interação humana que só pode ser concretizado na complexidade das relações interpessoais e coletivas.

Entretanto, há professores que resistem a estes processos de comprometimento profissional, agindo de forma automatizada e individualista, reproduzindo uma prática fossilizada e acrítica em relação à realidade educacional e social em que estão inseridos.

É nesta linha de raciocínio, que Libâneo (1998, p. 21) adverte para a ausência de reflexão e de estudos sistemáticos sobre a educação por parte dos docentes que atuam na Educação Superior, afirmando que “é surpreendente que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas, desconheçam a teoria pedagógica”. Além disso, muitas vezes, “a própria Pedagogia, ao invés de transformar-se a si mesma, não avalia, não quer ser questionada, não inova, coibindo as próprias teorias de mudança”. (DEMO, 2000, p. 12).

Suchodolski (1979, p. 477) também ressalta a importância do conhecimento da ciência pedagógica por parte dos docentes, ao dizer que ela é

imprescindível, não porque contenha diretrizes concretas válidas para “hoje e amanhã”, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura

pedagógica, o qual facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de forma criativa.

Ademais, frente a desafios como estes, é preciso reconhecer que

não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte da informação, depositário de verdades e certezas, que na frente dos alunos esmera-se para transmitir tudo o que sabe. Manter este paradigma, é decretar a extinção da profissão, que, facilmente e com vantagem, vê-se substituída pelos meios de comunicação e pelas mídias. (CUNHA, 2000, p. 48).

Isto significa que o processo vital da humanidade coloca sempre novas demandas e que cada vez mais se ampliam as exigências sobre a atuação dos docentes, tornando-se imprescindível “ultrapassar a arrogância do conhecimento cristalizado”, num “movimento de construção e reconstrução que acontece tanto no meio educacional, como no meio social” (BEHRENS, 1996, p. 28), seja através de novas formas de se conceber e interpretar o trabalho pedagógico ou da maneira como o professor se identifica com o trabalho que realiza, mas que o torne capaz de se inserir num determinado contexto histórico, político e social de forma produtiva, reflexiva, participativa e criativa.

Esta identidade profissional, inicia-se com a reflexão crítica sobre o próprio trabalho docente e sobre os benefícios que traz a socialização das dificuldades cotidianas. E termina na coragem de “repensar as práticas autoritárias que impõem o silêncio, coíbem a expressão pessoal e obrigam à reprodução dos conhecimentos” (BEHRENS, 1996, p. 29), permitindo, desta forma, a desenvoltura necessária para que o professor consiga apontar e corrigir as próprias falhas, numa busca de tomada de decisões que propiciem a conquista da autonomia profissional docente.

Se pretende, de fato, ser um espaço de práticas educativas democráticas que preparem o aluno para o exercício da cidadania, para a construção do conhecimento, para a apropriação da cultura historicamente valorizada, do saber sistematizado, de criação, expressão e acesso aos bens culturais, cabe à Educação Superior estar atenta aos pressupostos que fundamentam

a prática docente cotidiana, bem como às reformulações e reconstruções que se fizerem necessárias nas realidades de seus professores e alunos, para que consiga corresponder aos desafios impostos pela modernidade ao ensino superior.

E aos profissionais liberais que assumem o magistério como profissão, cabe o abandono da idéia do inatismo dos conhecimentos e das aptidões docentes, o alargamento da compreensão do processo educativo e a necessidade de construir-se e aperfeiçoar-se continuamente como professor. Isto implica numa longa jornada, e não é tarefa para um indivíduo isolado ou um trabalho solitário. E sim, uma situação de cooperação em favor de uma ação profissional coletiva e de uma contínua construção de uma realidade educativa.

Mesmo porque, “ninguém é competente sozinho. As condições para um trabalho competente encontram-se, de um lado, no educador, nas características que o qualificam, e de outro, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites que apresentam para uma ação coletiva”. (FUSARI e RIOS, 1995, p. 40-41).

Só assim, estes professores, enquanto sujeitos ativos, em contínuo processo de construção de suas práticas, mesmo sob condições desfavoráveis, estarão aptos a “representar, examinar, reelaborar, comunicar e projetar a ação docente”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 115).

Embora o processo de construção da identidade docente seja contraditório, “romper com o velho e buscar o novo, torna-se tarefa desafiadora. Os pressupostos de uma metodologia inovadora não podem apresentar-se como destruição do passado, mas como construção do novo”. (BEHRENS, 1996, p. 32). É, portanto, através deste ato contínuo de construção, que a identidade docente configura-se como uma identidade epistemológica, pois decorre da análise crítica dos saberes da experiência, confrontados e ampliados com o campo teórico da educação.

Dá a importância da ressignificação da profissão por profissionais liberais que atuam na Educação Superior e da reflexão constante sobre os resultados de suas práticas cotidianas. A prática pedagógica não pode ser imediatista, burocrática, autofágica, individualista e solitária, nem pode ser uma atividade mecânica, ritualista, repetitiva, acrítica. (MASETTO, 2003). Deve ser, sim, uma atividade filosófica, “apaixonada”, no sentido de paixão tal qual definida por Marx (apud FROMM, 1970, p. 39), como “a faculdade essencial do homem esforçando-se energicamente por alcançar seu objeto”.

A prática pedagógica deve ser, também, uma atitude de co-responsabilidade intelectual para com o processo de construção do conhecimento, e uma atitude de reflexão sobre o fazer docente cuja finalidade é auxiliar a formação integral do aluno enquanto sujeito portador de múltiplas necessidades que devem ser levadas em conta no seu processo de aprendizagem cotidiana.

Sua função, não é apenas formar profissionais especializados que dominem máquinas, tecnologias, ciência e objetos, mas principalmente, seres humanos que saibam lidar consigo mesmos, que cresçam em sua totalidade profissional, pessoal, ética e espiritual e sejam capazes de transformar a realidade em que vivem numa perspectiva do bem comum. Pois,

o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (MORIN, 2000, p. 15).

Impõem-se, então, aos docentes, a responsabilidade de se apropriarem de uma nova competência profissional que seja diferenciada, e que lhes permita desenvolver uma empatia compromissada com os alunos da Educação Superior, futuros profissionais que atuarão em uma sociedade em constante metamorfose sociopolítica, histórica, econômica e cultural.

Para isso, além das prerrogativas, especificidades e habilidades próprias da ação educativa, será preciso, acima de tudo, que estes profissionais docentes gostem do trabalho que desenvolvem, pois, como diz Marx, "o trabalho é a atividade humana essencial. Somente os homens são capazes de agir deliberadamente sobre o mundo, mudando-o. Só o trabalho realiza a espontaneidade e a criatividade humana, e tem o mais alto valor potencial". (apud SARUP, 1986, p. 109).

Nesta perspectiva, Fromm (1970, p. 48) cita as palavras de Marx, que diz que:

O trabalho é a expressão própria do homem, uma expressão de suas faculdades físicas e mentais. Nesse processo de atividade genuína, o homem desenvolve-se a si mesmo, torna-se ele próprio; o trabalho não é só um meio para um fim - o produto - mas um fim em si mesmo, a expressão significativa da energia humana.

É neste sentido, que para Moysés (1994, p. 13-14) o saber ensinar se torna uma

tarefa complexa, requer preparo e compromisso; envolvimento e responsabilidade. É algo que se define pelo engajamento do educador com a causa democrática e se expressa pelo seu desejo de instrumentalizar política e tecnicamente o seu aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito social.

Entretanto, o atual panorama educacional, além de submeter a carreira docente a diversas situações que não estimulam reflexões e mudanças, contribui para a inversão do sentido e finalidade da Educação Superior. A reforma de ensino, que favoreceu a massificação, possibilitando o acesso das camadas menos favorecidas aos bens materiais e culturais, empobreceu as formas de contato e ampliou a distância entre professores e alunos, não produzindo, a despeito do que se esperava, a igualdade e a promoção social.

Além disso, fatores como: baixos salários, instabilidade profissional, precariedade de materiais didáticos, equipamentos e espaço físico, ausência de reconhecimento social, indefinição institucional nos âmbitos organizacional e pedagógico, proliferação de tarefas exigidas do professor e subordinação da docência a áreas fragmentadas do conhecimento,

dentre outros, também exigiram um aumento significativo no número de professores para dar conta desta nova realidade educacional, culminado no afluxo ininterrupto de profissionais liberais, nem sempre devidamente capacitados, ao exercício da docência no ensino superior. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Agregada a este desalentador panorama pedagógico, a atual sociedade da informação instantânea, da “coisificação” do saber, das certezas provisórias, das tecnologias avançadas e da artificialização e mecanização do conhecimento, impôs modificações profundas na profissão docente, imputando ao professor, a responsabilidade sobre todas as lacunas, fracassos e imperfeições do sistema de ensino, o que contribui ainda mais para a crise de identidade dos profissionais da educação.

Abrahan define esta crise de identidade, como “uma contradição entre o *eu real* (o que eles são diariamente nas escolas) e o *eu ideal* (o que eles queriam ser ou pensam que deveriam ser), o que acaba contribuindo para a fragilização e descomprometimento da educação com a realidade que a cerca”. (apud NÓVOA, 1995b, p. 110, grifo do autor).

As contribuições de Waller (apud NÓVOA, 1995b, p. 127) sobre o desencanto docente frente às atuais políticas educativas, apontam para “[...] a estranha influência maligna que afeta a mente do professor e que gradualmente devora os seus recursos criativos. Alguns escapam a esta doença endêmica da profissão, mas, surpreendentemente, são muito poucos”.

Portanto, faz-se necessária a reflexão sobre como este professor da Educação Superior, no contexto atual, constrói sua identidade profissional docente. Daí a justificativa deste trabalho de pesquisa, que objetiva compreender o processo de construção da profissionalidade docente e acessar a identidade dos profissionais liberais que atuam no ensino superior.

Focalizando estes profissionais de diversas áreas que se inserem no campo da docência superior, sejam eles médicos, agrônomos, advogados, engenheiros, geógrafos, dentistas, engenheiros ou administradores de empresas, frequentemente observa-se que, embora

exercçam de forma competente suas profissões e disponham de uma considerável bagagem de conhecimento na área específica que lecionam, raras vezes se questionam sobre o que significa “ser professor”. Tampouco se identificam com o seu “fazer docente”. Não é raro, pois, que exercçam a docência sem terem escolhido ser professores, permanecendo muitos destes questionamentos inconscientes, redundando em práticas educativas comprometedoras, ineficientes, discutíveis e desarticuladas com as finalidades de uma educação transformadora e emancipatória.

Por sua vez, e frequentemente, as instituições de ensino se esquecem de que a construção profissional não é um processo retilíneo e estático, em que se vai passando de uma fase a outra de maneira consecutiva, mecânica e rígida. E não raras vezes, desobrigam-se de contribuir para torná-los “professores”, pois partem da premissa de que já o são.

Tal lacuna formativa é comum entre aqueles professores que iniciam sua atividade profissional docente de forma autodidata, e pode ocasionar, no decorrer dos anos, imperfeições incalculáveis no processo ensino-aprendizagem. (NÓVOA, 1995a).

Constata-se que, mesmo que a construção da identidade profissional se desenvolva ao longo da vida universitária destes professores, a falta de intimidade e reflexão sobre os aspectos teóricos e práticos relativos às questões educacionais daqueles que não são oriundos das áreas de educação ou licenciatura, não lhes favorece a construção de uma identidade docente capaz de vislumbrar e respeitar as diferentes perspectivas do ensino.

Assim, estes professores, além dos aspectos utilitários, têm dificuldade em definir os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, de prestar atenção às alternativas disponíveis, indagar as possibilidades de erro, investigar evidências conflituosas e de refletir sobre a forma de melhorar o que já existe.

Conseqüentemente, elementos como: definição de conceitos, objetivos, conteúdos específicos, o ideal a ser construído, a regulamentação e ética profissionais, a participação em

entidades de classes, dentre outros, são direcionados para uma profissão que não é a docência, redundando, na grande maioria das vezes, numa incapacidade de se conceber como docente e de recriar formas alternativas do exercício acadêmico diante dos atuais desafios do ensino.

Considere-se, ainda, que a falta de domínio sobre os saberes da docência e sobre os contextos de intervenção profissional, é “uma das fontes mais importantes de *stress*” para estes professores (NÓVOA, 1995a, p. 26), cuja conseqüência, muitas vezes, resulta num desempenho profissional dissonante com as finalidades e funções da Educação Superior.

Daf a importância deste estudo sobre a formação dos processos identitários destes profissionais, da “clareza e compreensão do eu-professor existente em cada um de nós” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 115), e de sua influência para o pleno exercício da docência na Educação Superior. Porque, se órfãos desta identidade, estes profissionais podem acabar consolidando vícios, práticas deficientes e enfoques equivocados sobre o que significa exercer a docência, ficando, por conseguinte, relegados à própria sorte, à mercê de ações improvisadas do tipo ensaio-erro, desarticuladas de finalidades educativas emancipadoras.

Defende-se, pois, que através da construção e legitimação de uma identidade docente, os professores descobrem-se enquanto seres conscientes, e como sujeitos de um cenário social caleidoscópico, aperfeiçoam-se, mudam e tornam-se capazes de refletir, ressignificar e redimensionar o conhecimento e a realidade circundante.

Mais do que isso, e principalmente, descobrem suas potencialidades e o seu papel enquanto mediadores entre o aluno e o saber historicamente acumulado, no sentido de mediação estabelecido por Vygotsky (1987), que define e dá um significado e sentido à prática educativa.

Identidade docente que permita a estes profissionais o desenvolvimento do potencial de professor, de sua autonomia didática, de uma perspectiva profissional emancipatória, de um olhar amoroso, ético, sensível, sábio e consciente sobre a relevância social da educação, e

que os prepare, tanto no campo específico como no campo pedagógico, para as responsabilidades do processo ensino-aprendizagem.

Munido de todas estas ferramentas, este professor será “capaz de desenvolver uma prática transformadora capaz de propiciar a aquisição dos instrumentos conceituais e operativos para a humanização do homem”. (QUELUZ e ALONZO, 1999, p. 56). Mesmo porque, a educação, como um macro-fenômeno, complexo e plurifacetado, e como prática coletiva, não se esgota através da análise de uma única perspectiva.

Para que seja “uma prática de liberdade”, é preciso que propicie ao homem “a organização reflexiva dos seus saberes e a superação da consciência ingênua de mundo, integrando o homem ao seu contexto sócio-histórico, estimulando-o a realizar a vocação de ser sujeito”. (FREIRE, 1989, p. 106). Constata-se, então, que o dever primordial da educação é fornecer aos indivíduos instrumentos que lhes permitam o enfrentamento vital para a lucidez. (MORIN, 2000).

É mister, por conseguinte, que os docentes do ensino superior, procedam a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo, o que implica na permanente reconstrução do seu saber, do seu pensar e do seu fazer docente; que despertem no aluno a disposição intencional de aprender e de agregar de maneira consistente e coerente à sua estrutura cognitiva, o novo conhecimento, potencialmente significativo; que incentivem este aluno a ampliar conquistas no campo do saber, habilitando-o a dar respostas adequadas ao instável mundo dos novos cenários de trabalho, e, principalmente, que estimulem este aluno-cidadão a refletir de maneira crítica, criativa e autônoma sobre a realidade em que vive, capacitando-o a engendrar formas de conduta pessoal num projeto que, antes de tudo, seja um compromisso político de emancipação dos homens na sociedade.

É através do reencontro e interação das dimensões pessoal e profissional, da reflexividade crítica sobre suas práticas, da reconstrução permanente de sua identidade

profissional, do balanço retrospectivo sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, da constante mobilização e atualização dos conhecimentos postos em prática, que os professores apropriam-se dos seus processos de formação e desenvolvimento, dando um sentido e afirmando os valores próprios da profissão docente. (PERRENOUD, 1993).

Esta formação, para Nóvoa (1995a, p. 25) implica “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, visando à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”. Mesmo porque, os reveses da carreira profissional de qualquer professor, incidem marcadamente na visão que o docente tem de si mesmo, o que o autor enfatiza ao dizer que:

O professor é a pessoa. E uma parte da pessoa é o professor. Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro da sua história de vida. (1995a, p. 25).

Desta forma, a docência e a constituição profissional do professor só podem ser entendidas como trajetórias de aprendizagens construídas ao longo dos anos, na presença constante dos outros professores e alunos, na interminável interpretação e reinterpretação do vivido e do ensinado. Neste particular, cabe registrar a afirmação de Zabalza (2004, p. 138), ao afirmar que:

Trata-se de um longo itinerário em que vão mesclando-se muitos componentes dos mais variados tipos: das circunstâncias pessoais e familiares até as oportunidades acadêmicas; das normas institucionais aos critérios políticos e econômicos de cada momento; das condições sociais características do momento, à forma como nos afeta o próprio jogo de influências e divisão de poder que ocorra em nosso meio.

Por conseguinte, conclui-se que é preciso proceder a uma leitura crítica das representações docentes para descobrir o que identifica estes professores universitários, trilhando os caminhos que construíram a sua profissionalidade docente. E com base nesta

reconstrução autobiográfica e formativa, contribuir para reinventar os saberes pedagógicos e a Educação Superior.

Neste capítulo, discutiu-se sobre a educação como prática social, seus fins enquanto fato histórico-antropológico e sobre a necessidade de uma atitude crítico-reflexiva permanente por parte dos professores sobre a complexidade da prática docente enquanto instrumento de humanização, transformação e emancipação humana.

No capítulo seguinte, serão discutidos aspectos relativos à forma com que o professor constrói sua identidade docente, como se identifica com o trabalho que realiza e de que forma constitui a sua profissionalidade frente aos desafios educativos contemporâneos.

## CAPÍTULO 3

### A IDENTIDADE E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela se some se não cuida do que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai se em minha prática, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.*

*Paulo Freire*

Neste capítulo, serão abordados os seguintes aspectos: a identidade profissional, a formação dos professores do ensino superior e a visão que estes detêm sobre a atividade que exercem, ou seja, a docência no ensino superior como trabalho ou profissão. Pretende-se, também, refletir sobre a possível existência de um eixo identitário em torno do qual possa ser construída uma identidade profissional.

Trabalhar com a educação, é tratar de uma das profissões mais perenes da civilização humana. Educar, incorpora marcas e peculiaridades de uma profissão e de uma arte cujas práticas se orientam por saberes e habilidades aprendidos e perpetuados no diálogo ininterrupto das gerações, ao longo da formação histórica e cultural da espécie humana.

E ainda hoje, a educação se constitui em trabalho da maior relevância, para o qual deveriam ser disponibilizados uma multiplicidade de recursos, de forma a torná-la mais atuante frente às demandas e desafios da sociedade atual, cujas singularidades se distinguem de todas as épocas passadas.

A importância do tema aqui em discussão, remete historicamente à Reforma Universitária ocorrida nos anos 50 e 60, período em que se pode localizar a gênese do atual processo da avaliação no Ensino Superior<sup>10</sup>, como consequência das demandas sociais e econômicas da nova fase do desenvolvimento do capitalismo, impondo a ampliação do acesso ao ensino superior principalmente para a classe média e a racionalidade das atividades universitárias para o alcance de maior eficiência, produtividade e qualidade/excelência. (SGUISSARDI, 1997).

Nesse contexto, a educação transformou-se num foco de interesse direcionado por um sistema nacional de medidas que suscitou na emergência de novas questões que se tornaram lugar comum sobre as funções e finalidades da educação, sobre a pessoa do profissional docente e sobre os atuais padrões de capacitação permanente e desempenho docente necessários para acompanhar as mudanças educacionais do terceiro milênio exigidas pelo mundo globalizado, culminando no surgimento de projetos e pesquisas voltados para a figura do professor. (FONTANA, 1997, p. 20).

Há que se destacar, que esses questionamentos acerca da profissionalidade<sup>11</sup> docente estão em permanente elaboração, devendo ser contextualizados em função da realidade social e do momento histórico que o conhecimento educacional pretende legitimar.

Portanto, todas estas discussões podem suscitar diversas e infundáveis interpretações, oportunas para a visualização dos aspectos a serem examinados, visando contribuir para alcançar as respostas buscadas nesta pesquisa.

---

<sup>10</sup> É neste contexto histórico que, a partir de 1985, com as Comissões de Alto Nível (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior - GERES - e Comissão Nacional pela Reformulação da Educação Superior) voltaram-se as atenções para a qualidade das escolas e para o aperfeiçoamento de práticas institucionais de avaliação, impulsionando o interesse pela atividade e formação docente.

<sup>11</sup> Nóvoa define "profissionalidade" como aquilo "que é específico na ação docente, isto, é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". (1995b, p. 65).

Uma vez que se pretende discutir a docência como profissão, e frente à necessidade de melhor delinear o conceito, definições de vários autores e o sentido que a língua portuguesa reserva para o mesmo, foram buscados.

À luz da Língua Portuguesa, o conceito de profissão, tal como definido pelo Dicionário Houaiss (2001, p. 2306), apresenta-se como “trabalho que uma pessoa faz para obter os recursos necessários à sua sobrevivência e à de seus dependentes; ocupação; ofício”.

Popkewitz (1995a, p. 40) entende o termo profissão como “um rótulo utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública”.

Nóvoa (apud COSTA, 1995, p. 85) analisa a questão da profissionalização docente, e constata que a palavra *profissão*, nos séculos XVII e XVIII, destinava-se às atividades exercidas pelas instituições laicas e religiosas, em que atividades de ensinar, surgiam como um dos exemplos mais significativos. No século XIX, o conceito referia-se, obrigatoriamente, ao trabalho religioso, militar e de ensino, e no século XX, era empregado como sinônimo de profissão liberal, referendando as três profissões clássicas, cujos poucos profissionais existentes, encontravam-se ou a serviço de Deus, ou do Rei: Medicina, Clero e Direito.<sup>12</sup>

Para este autor, o conceito de profissão refere-se a:

um conjunto de interesses relativos ao exercício de uma atividade institucionalizada, da qual o indivíduo retira seus meios de subsistência; atividade que exige a posse de um corpo de saberes e de *savoir-faire*, e a adesão a condutas e comportamentos notadamente de ordem ética, definidos coletivamente e reconhecidos socialmente. (apud COSTA, 1995, p. 152).

A concepção mais usual de profissão que se tem hoje, surgiu no século passado, relacionada às incipientes formas industriais do capitalismo, quando as classes médias

<sup>12</sup> Advogados, médicos e o clero são considerados exemplos clássicos de grupos profissionais, referenciado por Nóvoa, em *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, p. 24.

começam a se rebelar contra as formas de controle estabelecidas pelos grupos profissionais existentes e propõem uma nova ordem social e uma nova divisão do trabalho, cabendo à educação, a partir daí, definir o acesso às profissões.

Também as grandes organizações burocráticas e estatais surgidas no século XX, entre as duas guerras mundiais e as transformações do capitalismo, contribuíram decisivamente para o surgimento de um novo modelo dominante de profissão - o das profissões burocráticas - alterando as relações de poder no interior das profissões liberais, inclusive na Medicina e no Direito, cujo exercício privado tornou-se cada vez mais raro.

Na atualidade, as discussões sobre o trabalho docente têm como referência a perspectiva da Sociologia das Profissões, que se fundamenta no grupo profissional como unidade de análise, discutindo o papel social e político desta profissão e a categorização dos professores entre os *professionais* ou *semiprofissionais*.

Fazendo uma analogia entre o critério marxista de controle dos meios de produção e a venda da força de trabalho da classe docente, e tendo, pois, como referência, múltiplos determinantes econômicos, políticos e ideológicos que inclinam a pensar na *proletarização* do trabalho docente, surgem pesquisadores como Larson, Apple, Ozga, Parsons e Johnson (apud COSTA, 1995) defendendo a idéia de que profissão “não é uma ocupação, mas um meio de controlar uma ocupação”, e a profissionalização “é uma forma peculiar de controle ocupacional e político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico, e não a expressão da natureza que certas ocupações devem sempre realizar devido a suas qualidades essenciais”.

Para Larson (apud COSTA, 1995, p. 93):

O conhecimento dos profissionais tem que ser somado a outros aportes, na luta por uma sociedade mais justa, e não, ser utilizado como elemento de segregação e temor. Tal como vem sendo conduzida, a ideologia da profissionalização tem contribuído para a legitimação de uma sociedade desigual e para a reprodução da ordem social dominante.

Desta forma, o professorado, por se constituir um grupo ocupacional que realiza sua atividade em instituições burocráticas, administrativas e hierarquizadas, está sujeito a variadas formas de controle, o que limita a conquista da sua autonomia, e, por conseguinte, a sua valorização e *status* social.

Por esta ótica, Braverman (apud COSTA, 1995, p. 97) parte da análise de Marx sobre o trabalho no capitalismo ao longo do século XX, e apoiado na tese de degradação do trabalho, este teórico parte do pressuposto de que as transformações no processo de trabalho docente, à semelhança do trabalho assalariado dos operários fabris, encaminham esta atividade laborativa em direção à proletarização, em oposição à profissionalização.

Para Marx, na sociedade tal como existe e nas condições da economia capitalista, o trabalho é coercitivo, transformou-se numa “mercadoria”. O capitalismo retirou do homem o produto da sua atividade auto-realizadora e criativa, transformando-o num objeto hostil, alheio e estranho à sua própria criação, privando o homem de sua subjetividade. A longo prazo, o objeto que lhe é negado, domina-o, e transforma-se num simples meio de manter a sua existência individual, aumentando sua pobreza, alienando-o dos seus semelhantes, transformando-o num predado de seus produtos, num “ser sem objeto”, e por conseguinte, tornando o trabalho um processo de desumanização.

Nesta mesma perspectiva, Chauí (2001, p. 38) constata a proletarização da atividade docente na universidade por influência do capitalismo neoliberal. É neste contexto que:

O corpo docente universitário tende, por sua vez, a imitar os procedimentos de organização e luta dos trabalhadores industriais e dos serviços, assumindo também a organização e a luta corporativistas por empregos, cargos e salários. Ao fazê-lo, deixam as questões relativas à docência, à pesquisa, aos financiamentos e à avaliação universitária nas mãos das direções universitárias, perdendo de vista o verdadeiro lugar na batalha.

A autora critica o papel da universidade na atual sociedade brasileira, que, ao invés de dedicar-se à formação, pesquisa e apresentação de trabalhos relevantes para a ciência e para a

humanidade, apenas reflete o autoritarismo dos micropoderes, marcas de uma sociedade colonial escravista que se expraia em todos os segmentos sociais. Em face da ideologia neoliberal e da alicnação dela decorrente, a autora salienta que se acumularam as desigualdades educacionais que contribuíram para a descaracterização da identidade da universidade, sobrecarregada pela escassez de recursos do Estado.

Como conseqüência, e assoberbados pelo sistema capitalista, os docentes vêem-se “deformados a si mesmos, fragilizados entre o aluno e a instituição que dita as regras do jogo, se tornando vendedores de conhecimentos”. (ADORNO, apud BATISTA, 2000). Aviltados por um número absurdo de horas-aula e salários escandalosos, tendo que se adaptar a este sistema autofágico, dividir-se entre as tarefas de professor e pesquisador e isolados em suas práticas, vêem-se obrigados a subordinar o conhecimento à lógica de um mercado descartável e flutuante, que privilegia a educação às classes e grupos mais abastados, afastando-os do princípio ético e democrático do direito dos cidadãos à educação.

Ao defender a idéia de que o trabalho docente *proletarizou-se*, Brzezinski (1996, p. 215) enfatiza que o professorado nas sociedades capitalistas passou por um longo, conflituoso e desigual processo de perda de controle sobre o objeto de seu trabalho e da organização de sua atividade.

Também Enguita (1991, p. 41-46) compartilha esta idéia, ao dizer que a *profissionalização* “é uma expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção de um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”, ao contrário de *proletarização*, que é “o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo do seu trabalho e a organização de sua atividade”.

Desta forma, ressalta-se a posição ambivalente dos docentes, situando-os num local intermediário e provisório entre grupo profissional e classe operária, localizando a docência entre as *semiprofissões*.

Numa perspectiva diferente, Silva (1992) discorda da analogia entre trabalho docente e trabalho operário e das concepções dos autores que acentuam a natureza essencialmente capitalista do trabalho docente. Para este autor, o processo de trabalho operário é diretamente produtivo e vinculado ao incremento dos processos de produção de valor mercantil. No trabalho docente, entretanto, não se produz nenhum valor material ou econômico, embora algumas dimensões políticas possam ter origem em outros locais no interior do capitalismo, mas não no ambiente educacional.

Zabalza (2004, p. 112) defende a profissionalidade da docência em virtude da sua grande relevância enquanto atividade social. Esta profissionalidade, segundo o autor, está alicerçada na sua alta especificidade e na ampla lista de exigências intelectuais e habilidades práticas exigidas pelo exercício docente. Desta forma, define os professores como “profissionais”, já que o trabalho realizado por eles, exige que sejam postos em prática múltiplos conhecimentos e competências adquiridos ao longo dos anos, através de uma preparação contínua.

Como atividade especializada, a docência tem uma amplitude determinada de conhecimentos e requer uma preparação específica para seu exercício, não se esgotando, portanto, numa “qualificação especializada por contraponto com o bom senso dos amadores”. (PERRENOUD, 1993, p. 184). Muito mais do que isso, refere-se ao

acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios no quadro de objetivos gerais, e de uma ética própria, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É, pois, ser mais do que uma atividade de execução, é ser capaz de autonomia e responsabilidade.

Desta forma, como em qualquer outra atividade profissional, os docentes devem ter, além dos conhecimentos específicos da sua especialidade, conhecimentos e habilidades da atividade docente necessários para que possam exercer adequadamente as suas funções. Mesmo porque, as mudanças ocorridas no cenário universitário, também transformaram a docência do ensino superior e suas finalidades. A secular missão do docente como *transmissor* do conhecimento, foi substituída pelo papel de *mediador* da aprendizagem de seus alunos, exigindo-se para isso, um permanente desenvolvimento profissional visando à atualização tanto dos novos conteúdos a serem ministrados, como das novas metodologias a serem aplicadas ao ensino.

Ao que parece, são justamente as situações de impasse, do encontro com as diferenças, conflitos, incertezas e ambigüidades encontrados no cotidiano educacional, que podem intensificar o avanço da profissionalidade docente, “convidando o professor a inventar suas próprias respostas, sendo necessárias competências profissionais específicas”. (PERRENOUD, 1993, p. 138).

Depreende-se do exposto, que ensinar é uma tarefa complexa que exige uma série de conhecimentos e de habilidades que só podem ser adquiridos, aperfeiçoados e ampliados por meio de um sólido e ininterrupto processo de formação.

Deve-se considerar, ainda, que a qualificação do docente é distinta de outras profissões. A prática pedagógica em sala de aula “não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de ação e de receitas, e sim, uma sucessão de microdecisões variadas que exigem, em consequência, a mobilização de esquemas de ação, de percepção e de pensamento, em grande parte inconscientes”. (PERRENOUD, 1993, p. 40).

Por conseguinte, a experiência, a prática e o conhecimento científico dos conteúdos da disciplina são fundamentais, mas insuficientes para ser um bom docente e fazer com que os alunos tenham uma aprendizagem emancipadora e significativa. A sala de aula, embora se

constitua um lugar privilegiado da construção do saber pedagógico, não redonda sempre e necessariamente, na criação de conhecimento novo, válido e adequado à realidade, uma vez que tanto a prática como o conhecimento herméticos à reflexão e à crítica podem tornar-se fossilizados e estéreis. Zabalza (2004, p. 126) é um dos autores que defende a idéia de que:

[...] a prática não gera conhecimento. Não é a prática que aprimora a competência, mas a prática planejada, que vai crescendo à medida que vai documentando seu desenvolvimento e sua efetividade. A prática pode reforçar o hábito, mas se não for analisada, se não for submetida a comparações e se não for modificada, poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros.

Na mesma perspectiva, Sacristán e Gómez (1998, p. 10) reforçam a especificidade do trabalho docente e a complexidade da prática educativa ao afirmar que:

A prática - a boa e correta prática - não pode ser deduzida diretamente de conhecimentos científicos descontextualizados das ações realizadas em situações reais. [...] A profissionalidade do docente, antes de se deduzir simplesmente da ciência, deve assentar-se sobre o bom julgamento ilustrado pelo saber e apoiar-se num senso crítico e ético que seja capaz de apreciar o que convém fazer, o que é possível e como fazê-lo dentro de determinadas circunstâncias.

Com base nas contribuições dos autores, compreende-se que a formação docente, para dar sentido à realidade educativa e a um efetivo exercício profissional, deve ser entendida como um contínuo processo de desenvolvimento pessoal, baseado na reflexão teórica e na revisão sistemática do próprio exercício docente, numa atitude dialógico-crítica entre o universo teórico próprio da formação universitária e os espaços concretos de trabalho para os quais a formação se dirige.

A prática pedagógica configura-se, portanto, como o eixo central da formação docente e o lócus por excelência de produção do saber pedagógico, pois, embora existam determinadas orientações práticas a serem seguidas decorrentes de análises e experiências acumuladas, “não existem receitas ou um *vade-mecum* pedagógico [...] versando sobre todas as técnicas” a serem aplicadas nas diferentes situações de sala de aula. Daí a importância de se

refletir acerca da sua construção e do tipo de saber aí produzido”. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 10).

Entende-se que à medida que os professores tomam consciência de suas ações, mais terão condições de aperfeiçoá-las. E tomar consciência, “conhecer”, numa análise construtivista, é assimilar o objeto transformando-o em “algo conhecido”.

Para Piaget:

O mero *saber fazer* não resulta em conhecimento, embora possa, muitas vezes, levar ao êxito, pois atinge os fins propostos. Já o verdadeiro *conhecimento* consiste em se conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas levantados em relação ao *porque* e ao *como* das ligações constatadas, e, por outro lado, utilizadas na ação [...] é isolar a razão das coisas, enquanto saber fazer é somente utilizá-las com sucesso. (1978, p. 176-179, grifo do autor).

Desta forma, conhecendo o seu saber fazer docente e nas etapas de reflexão, conscientização, construção e evolução da sua prática, o professor adquire novas formas de pensar e novos conhecimentos, ou seja, “constrói” sua identidade e profissionalidade docentes, adquirindo confiança e autonomia. Faz-se oportuno citar que a concepção de prática reflexiva tem Zeichner, Schön e Gómez como seus principais colaboradores.

Ressalta-se, então, a importância e necessidade de se buscar o sentido de profissionalidade e de uma identidade docente para que se possa concretizar uma prática educativa competente e socialmente significativa na direção da transformação da sociedade.

Uma vez que se pretende discutir a identidade dos docentes do ensino superior, torna-se também importante delinear o conceito de identidade através de vários autores, bem como entender o sentido que a língua portuguesa lhe reserva.

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 1565), identidade é “a consciência da persistência da própria personalidade, ou o conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa, e graças às quais, é possível individualizá-la”.

Para Castells (1999, p. 22), a identidade é entendida como “a fonte de significado e experiência de um povo”, sendo “toda e qualquer identidade construída”.

Alfred Adler (apud KAPLAN e SADOCK, 1984, p. 130), discípulo de Freud e primeiro teórico a descrever o funcionamento psicológico do homem como sendo o produto combinado de fatores orgânicos e impulsos psicológicos, enfatiza que a aquisição de uma identidade é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma personalidade saudável, sendo “igualmente necessário que o indivíduo possa sentir-se único, mesmo que seja uma unidade subjetiva. Este senso de unidade e continuidade é a base para o sentido de identidade, auto-estima e aceitação própria”.

Para Silva (1995, p. 31), a identidade é “uma fusão dinâmica de traços que caracterizam, no espaço e no tempo, uma pessoa, um objeto, ou qualquer outra entidade concreta”.

Ciampa (1989, p. 67) defende a idéia de que “as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo em que reagem sobre ela, conservando-a ou transformando-a”.

Buscar uma identidade, a própria identidade, é tarefa pessoal de cada ser humano. A identidade não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto acabado e forjado aleatoriamente pelo ser humano. É antes, um processo meticuloso de construção de biografias individuais múltiplas, que se finalizam e se mesclam nos espaços das relações, ações e dinâmicas coletivas.

A construção de uma identidade, portanto, encerra em si a cumplicidade entre o indivíduo, a sociedade e um projeto político, sendo esta “atividade transformadora do mundo externo, que se origina e consolida na essência do gênero humano”. (SUCHODOLSKI, 1978, p. 163).

Nesta perspectiva de análise, Ciampa (1989, p. 73) defende a idéia de que os processos identitários são forjados nas coletividades, devendo o indivíduo “não contemplar inerte e quieto a história. Mas, se engajar em projetos de coexistência humana que possibilitem um sentido da história como realização de um porvir a ser feito com os outros”.

Isto supõe descobrir, na constituição e história de cada um, o que lhe é significativo e peculiar dentro de uma estrutura cultural e sociopolítica específica, que possa contribuir para o aprimoramento das sociedades, atuais e futuras.

Assim é que, a identidade individual nas sociedades contemporâneas, se constitui “uma das chaves teóricas para a compreensão das mutações do indivíduo em sua realidade sociocultural”. (NONATO e SILVA, 1996, p. 53).

Neste processo de autoconhecimento e de busca por sua identidade individual e coletiva, o indivíduo apropria-se dos universos simbólicos, das experiências e vivências intersubjetivas das relações sociais, integrando-se num certo sistema social e familiarizando-se com ele.

Entende-se, pois, que o mundo social em que as pessoas vivem, não deve ser visto como uma realidade inacabada, cujo sentido encontra-se à espera de definições. E sim, percebido como uma realidade complexa, plural, multifacetada, geradora de infinitos sentidos que se delineiam em consonância com as diferentes formas de expressão e comportamentos dos sujeitos que dentro dela se posicionam.

Conclui-se, portanto, que a identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social, ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo, é necessariamente marcada pelo sentimento de pertença em relação aos outros.

É o que defende Hall (1998), quando reflete sobre a “crise de identidade” que se instalou nas sociedades pós-modernas frente ao impacto da globalização e seus efeitos sobre as identidades culturais.

Seguindo o mesmo raciocínio, Filho (1988, p. 61) enfatiza que a cultura ocidental nas sociedades pós-modernas, surgidas a partir da segunda metade do século XX, sofreu profundas transformações. Eis algumas características deste período histórico, destacadas pelo autor:

- a) necessidade de sistemas abertos;
- b) princípio da indeterminação na ciência;
- c) descrença nas metanarrativas, ou seja, nas grandes teorias abrangentes, explicativas de todos os fenômenos;
- d) foco no caráter permanente do processo, em detrimento do produto;
- e) domínio da mídia na representação do mundo;
- f) explosão da informação e das tecnologias da informação;
- g) capitalismo global;
- h) humanização do mundo em todas as suas dimensões;
- i) integração entre Estado e economia ou mercado e tendência à hegemonia do mercado;
- j) indivíduo humano irônico, cínico e fragmentado;
- k) queda do sujeito e nova concepção do tempo e da história;
- l) complementaridade entre alta cultura e baixa cultura.

Decorrente destes expressivos elementos do contexto pós-moderno, observam-se mudanças estruturais e institucionais que estão transformando as ciências e as sociedades contemporâneas, contribuindo para a fragmentação ou “descentração” do indivíduo, até então visto como um sujeito estável, auto-suficiente, conformado, unificado, dotado de razão, consciência e ação, resquícios da concepção individualista de Descartes, que no século XVII, defendia a idéia do “*cogito ergo sum*”<sup>13</sup>, e do Iluminismo do século XVIII.

<sup>13</sup> “Penso, logo existo”. A partir desta afirmação, o indivíduo passou a ser soberano, o centro do conhecimento, da consciência e da racionalidade, tornando-se o “sujeito cartesiano”.

sociais, angariando, na maioria das vezes, a autonomia, a competência e segurança necessárias para sua estabilização pessoal e seu competente desempenho profissional.

Frente a estas contribuições, faz-se necessário uma transposição para a área educacional, tecendo algumas considerações sobre os processos de formação da identidade profissional dos professores que atuam da Educação Superior. Identidade esta, entendida como a consciência gradual do professor quanto ao papel profissional que lhe cabe, ou seja, a consciência de si mesmo, a diferenciação que consegue fazer entre as suas representações e as das demais pessoas do seu convívio social e profissional, e como esta identidade, socialmente construída, interfere na sua autonomia e no resultado de suas práticas profissionais.

Na tentativa de aplicar a noção de identidade à profissão, Nóvoa (1995b), ao analisar a maneira de ser e de se sentir professor, enfatiza que a identidade é um lugar de lutas e conflitos e um espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão.

Na atualidade, e mais do que nunca, ensinar é um ato cooperativo de produção de saber, de identificação com o trabalho docente que se realiza, que exige comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Portanto, o conhecimento profissional, assentado nestas novas bases, permite a reflexão sobre a construção da identidade e especificidade do trabalho docente, pois traz à tona um novo professor, aprendiz eterno, mediador de conhecimentos, um profissional do desenvolvimento humano e social, um professor que reflete, critica, domina os conteúdos e ensina, que privilegia a relação pessoal e o diálogo com seus alunos, e não um "diálogo de surdos, habitantes de mundos diferentemente construídos". (PIMENTEL, 1993, p. 60).

Este "novo" professor, é capaz de imprimir um sentido humano, social, comunicativo, crítico e criativo ao processo de aprendizagem, e, numa atitude dialética, é transformador de si mesmo e das realidades nas quais está inserido. Isto é o que Masetto (2003) propõe ao

defender que o professor deve possuir uma idéia ampliada de si mesmo, na busca de desenvolvimento pessoal, profissional e instrumental que:

- a) abranja a criatividade, imaginação, criticidade, ética e redescoberta de um novo sentido para cidadania;
- b) como profissional-professor, o leve a “aprender a aprender”, à autonomia, a refletir e investigar sua própria experiência, extraindo dela conhecimento e saber. A aprender a se relacionar com os alunos adultos, parceiros e co-responsáveis e a produzir conhecimento em sua área;
- c) o capacite na área específica de conhecimento e na área pedagógica e política;
- d) lhe dê recursos para trabalhar em equipe, administrar o pedagógico partilhadamente e desenvolver capacidades relativas à língua estrangeira, informática, dentre outros.

Ao discorrer sobre a identidade docente, Carrolo (1997, p. 26) diz que a unidade profissional decorre da articulação de dois processos identitários: a identidade pessoal e a identidade social, sendo que a identidade pessoal é configurada pela história, trajetória e experiências individuais, implicando num sentimento de originalidade, unidade e continuidade.

A identidade coletiva, por sua vez, é o resultado de sucessivas socializações e de uma construção social que se dá na teia de relações humanas e no interior dos grupos que estruturam a sociedade, e que, através da reorganização dos significados socioculturais nela enraizados, conferem à pessoa um papel e um *status* social.

Gatti (1992, p. 86), alinhando-se à mesma perspectiva, enfatiza que a identidade do professor

é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história.

Por conseguinte, os espaços de “construção da identidade profissional do professor, são influenciados por uma prática de ações que ocorrem no interior dos ambientes sociais, cujos valores expressam os ambientes culturais e históricos”.<sup>15</sup> (SMAGORINSKI, P., et al., 2004, p. 9, tradução nossa). São espaços onde as relações humanas se entrelaçam por meio de múltiplas e intensas mediações e representações, configurando-se, desta forma, e, por conseguinte, em espaços de construção da identidade coletiva.

Esta identidade se constrói, portanto, nesta unidade dialética do real, ou seja, na interação das totalidades das dimensões subjetivas e objetivas do homem intelectual, concreto, inteiro, “onilateral”, e não compartimentalizado. Constrói-se, também, ao longo do desenvolvimento profissional, articulada a um processo de valorização identitária.

As contribuições de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 166), fazem ver a identidade do ponto de vista profissional e epistemológico, ou seja, “que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos de conteúdos”:

- 1) das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
- 2) didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
- 3) relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
- 4) ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Além das prerrogativas citadas, Masetto (2003, p. 31) reforça a necessidade da dimensão política no exercício da docência universitária. Para o autor, o professor faz parte de

<sup>15</sup> “[...] teacher’s construction of a teaching identity is a function of action within social settings whose values embody the setting’s cultural histories”. (SMAGORINSKI, P., et al., 2004).

uma comunidade, de um povo inserido num processo histórico, compromissado com seu tempo, suas evoluções e mudanças, donde interferem suas visões de homem, de mundo, de cultura, de sociedade, de educação. É, portanto, um cidadão “político”, que mesmo ao entrar na sala de aula como profissional da docência, não deixará de sê-lo.

Depreende-se das contribuições até aqui elencadas, que se os professores se apropriarem de instrumentos que lhes permitam a concretização de uma prática pedagógica significativa, e forem respeitados em sua natureza plural e multidimensional de seres reflexivos, se tornarão capazes de se desenvolver plenamente, de maneira harmoniosa e integral, orientando-se “para o mundo que é preciso humanizar”. (FREIRE, 1980, p. 83).

Para Arroyo (2000, p. 30), “ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo”. Desta forma, e ampliando as reflexões sobre a influência da coletividade na construção da identidade pessoal, constata-se que no imaginário social fervilham diferentes representações acerca da educação, de seus processos e de seus produtos. Há os que vislumbram a educação como uma mera transmissão e reprodução do saber. Outros, como um bem de consumo ou de sobrevivência financeira, e outros tantos, como único meio para o desenvolvimento e/ou transformação das sociedades humanas.

Entretanto, destoando deste imaginário social que divinizou o magistério, houve um processo de despersonalização da profissão docente em que os professores passaram a ser vistos dentro dos espaços institucionais como meros coadjuvantes do processo educativo.

Sabe-se, contudo, que o magistério é anterior às instituições de ensino, e que a pedagogia tem na sua essência a figura do professor, de alguém que aprendeu o viver humano, que se identifica com o fazer docente, com seus saberes e valores, que compreende o significado da cultura, pois “toda relação educativa é o encontro dos mestres do viver e do ser

com os iniciantes nas artes de viver e de ser gente. Os mestres no centro da pedagogia, não apêndices". (ARROYO, 2000, p. 10).

Decorre disto, a necessidade de estudos que enfoquem os processos de construção da identidade docente para que os professores sejam valorizados em suas práticas cotidianas, e que contribuam para a desconstrução daquele imaginário social que os desfoca, confunde e desvaloriza.

Nesta linha de raciocínio, Behrens (1996, p. 37), aponta para a necessidade de recuperar o papel social que cabe aos docentes, ao enfatizar que:

O cerne da questão está, sem dúvida, na qualificação profissional continuada, nas ações coletivas, na busca de remuneração digna e no trabalho competente como princípio educativo. A caminhada do professor em relação a si mesmo projeta um futuro promissor. A recuperação do seu papel social não é mais uma fala sem eco. Os meios educativos fazem agonizar a figura do professor autoritário e dono do saber. As práticas participativas e coletivas criaram espaços para os profissionais rediscutirem suas representações no espaço que lhes compete na sociedade.

Neste sentido, são necessários pesquisas e estudos que reflitam sobre a constituição da identidade dos profissionais liberais que atuam no ensino superior. Identidade esta, que os torne capazes de se renovarem pedagogicamente e de superarem imagens de magistério cristalizadas e impostas, seqüelas das idéias positivistas e do reducionismo psicológico que grassou na década de vinte e que se reflete no magistério até os dias de hoje.

A investigação da temática feita neste trabalho de pesquisa, permite afirmar que para muito além deste imaginário social distorcido e desfocado, a construção da identidade do docente do ensino superior se contempla com os saberes das áreas específicas, com os aprendizados obtidos ao longo dos anos de graduação, com o convívio cotidiano dos sujeitos da ação educativa - alunos e demais professores - e com os encontros e debates sobre os aspectos teóricos e práticos da profissão.

Este longo caminho, passa pela internalização de uma multiplicidade de imagens, auto-imagens e conceitos sobre a profissão docente. Passa também, pelas representações que estes profissionais carregam sobre a profissão docente, pelas crenças, mitos, valores, símbolos, tradições, trajetória pessoal, história familiar e pelas experiências de aprender e de ensinar.

E termina nos saberes da docência, no trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula do cotidiano docente, na reflexão e criação de condições facilitadoras de uma aprendizagem significativa por parte dos educandos, e na apropriação de uma postura política interventora da realidade social que cerca estes profissionais docentes.

Desta forma, a rede da identidade e do trajeto formativo dos professores é tecida numa história feita de traços comuns à mesma profissão, que deve ser intencionalmente percorrido e coletivamente compartilhado.

Mesmo porque, a identidade é forjada nas dinâmicas sociais, e resulta de relações complexas que se tecem entre o social e o pessoal. Se os indivíduos são a história de que participam e a memória coletiva que carregam, a identidade profissional é uma construção historicamente contextualizada que atravessa a vida profissional do indivíduo desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola.

É uma construção que traz a marca das trajetórias percorridas, das experiências vividas, das práticas desenvolvidas, dos acertos e desacertos, continuidades e rupturas, encantos e desencantos, quer ao nível das representações que os profissionais possuem acerca de suas profissões, quer ao nível do seu trabalho concreto.

Por esses motivos, o processo de construção de uma identidade profissional não é estranho à função social da profissão, à cultura dos grupos ao qual este profissional pertence e ao seu contexto sociopolítico. A identidade não é um atributo estático, uma vez que a própria

existência humana é resultante da atividade social, supondo um processo de construção de sujeitos inseridos em situações historicamente contextualizadas.

Das dinâmicas sociais, emergem, continuamente, novas profissões, que se impõem e se cristalizam como respostas às necessidades emanadas das sociedades. Outras, tornam-se obsoletas ou se transformam para continuar atendendo às exigências sociais. E algumas, simplesmente tomam-se desnecessárias, estéreis e desaparecem. A profissão docente, inserida no mesmo dinamismo de tantas outras profissões, ao que parece, vem conservando o seu vigor enquanto prática social coletiva.

Se a identidade profissional se constrói com base nas representações que as sociedades têm de determinada profissão, nos significados e na reafirmação das tradições e práticas sociais consagradas e perpetuadas culturalmente, a identidade docente delinea-se ao longo dos anos, no confronto dialético entre teorias e práticas profissionais.

Neste contexto, deve-se levar em conta as experiências que os professores adquiriram como alunos ao longo de suas vidas escolares, sob a influência de diferentes modelos de professores. E também, o significado social que cada professor, influenciado por seus valores, crenças e representações sobre a profissão docente, nas relações com outros professores e instituições, na sua trajetória pessoal, nos seus saberes, inseguranças e anseios, atribui a si mesmo, ao sentido que tem em sua vida o “ser professor” e a sua prática docente cotidiana.

Neste capítulo, discutiu-se sobre o processo de construção de uma identidade docente em profissionais liberais que atuam no ensino superior, seu papel na sociedade atual, a visão que detêm da atividade que exercem e a constituição da profissionalidade nestes profissionais.

No capítulo seguinte, será abordada a Teoria das Representações Sociais. Estas, por permearem e condicionarem todas as relações humanas através da interpretação dos símbolos, conceitos e imagens da realidade cotidiana, emolduram e transformam vivências coletivas em individuais. Na realidade da Educação Superior, a Teoria das Representações Sociais serve de

suporte analítico para compreender os significados que os docentes atribuem ao ato de ensinar e de aprender e suas experiências e posicionamentos sobre as finalidades da educação, permitindo captar como se dá a apropriação de uma identidade profissional.

## CAPÍTULO 4

### AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO MEIO DE ACESSO À IDENTIDADE DOCENTE

*Desde que existe, o homem tem partilhado aquilo que o constitui. Convivendo com os outros, condição imprescindível para sua própria sobrevivência, enquanto se distingue por aquilo que lhe é particular e específico, caracteriza-se também pelas semelhanças, pelo que possui em comum com os outros homens. Paradoxalmente, igual na desigualdade, marcado ainda pela necessária condição de relacionar-se consigo próprio e com a natureza que o cerca e da qual é parte, o homem forma o mundo, cria a humanidade.*

*Luiz Carlos Bombassaro*

Para refletir acerca do processo de construção de uma identidade em profissionais liberais que não possuem formação pedagógica e que atuam como professores do ensino superior, identificando suas representações sobre o processo ensino-aprendizagem e os fins educativos deste nível acadêmico, faz-se necessário um suporte teórico que dirija o olhar em direção ao processo de produção do conhecimento.

Assim, neste capítulo, são apresentadas reflexões provenientes da Teoria das Representações Sociais, buscando-se relacioná-las ao tema da identidade e profissão docente, tendo em vista fundamentar os objetivos traçados para este trabalho de pesquisa.

O campo de estudos das representações sociais configura-se hoje como um dos mais produtivos no âmbito da Psicologia Social de origem européia. Do ponto de vista sociológico, Durkheim foi o primeiro estudioso a pesquisar o conceito de Representações Sociais, embora utilizando o termo "Representações Coletivas". Afirmava o sociólogo, que estas categorias surgiam ligadas aos fatos sociais, ou seja, à natureza da sociedade, e não à dos indivíduos, portanto, com vida autônoma e independente de suas consciências, determinando formas de

agir, pensar e sentir, e dotadas de uma força coercitiva, reprimindo os indivíduos. (MINAYO, 1995, p. 89-91).

O conceito de Representações Sociais surgiu pela primeira vez com Serge Moscovici, em sua obra sobre Psicanálise: "La Psicanalyse: Son image et son public".<sup>16</sup> Embora se inspirasse, inicialmente, na concepção de Representações Coletivas de Durkheim, Moscovici tinha consciência de que o seu modelo de sociedade exprimia uma conotação, positivista, tradicional e estática. Desta forma, e vendo as sociedades modernas de uma forma menos conservadora, mais dinâmica e em constante metamorfose, substituiu o conceito de "coletivo" pelo de "social".

Mais de trinta anos após o aparecimento do conceito de representação social na obra de Moscovici sobre Psicanálise, o debate, enriquecimento teórico e a pesquisa em torno das representações sociais e sua influência sobre as comunidades, cultura, ciência, política e os movimentos sociais, comunicação de massa, desenvolvimento, a educação e a formação profissional, tornaram-se fato no âmbito da Psicologia Social.

Na mesma linha de investigação de Moscovici, autores como Guareschi (1995), Jovchelovitch (1995), Minayo (1995), Spink (1995), Ibanéz (1996), Rangel (1998,1999), dentre outros, cada qual valorizando determinados matizes e abrangendo concepções filosóficas próprias sobre as representações e a realidade social nas quais estavam inseridos, proporcionaram inestimáveis contribuições para a compreensão da natureza e do desenvolvimento dos estudos sobre este tema.

A Teoria das Representações Sociais tem como pressuposto a capacidade criativa e transformadora dos sujeitos sociais, a pluralidade de ações, comportamentos, atitudes individuais e fenômenos sociais que permeiam e condicionam as relações humanas, e o papel dos signos existentes em nosso ambiente social, os quais condicionam, inegavelmente, todos

<sup>16</sup> "A representação social da psicanálise", França, 1961.

os comportamentos humanos.

O conceito de representações sociais, segundo Moscovici (apud SÁ, 1996, p. 31), abrange

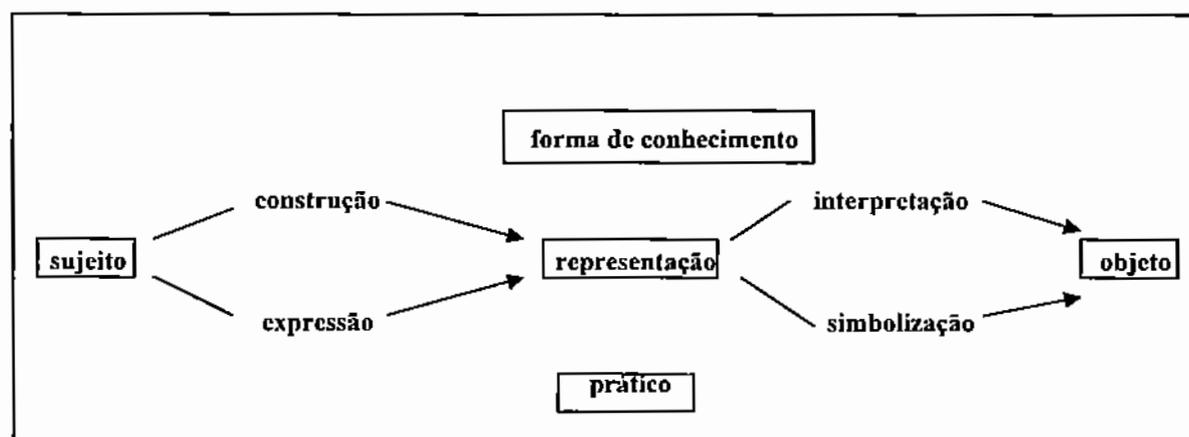
um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana, no curso das comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também, ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Spink (1995, p. 121) compartilha das idéias de Moscovici apontando para o dinamismo das representações sociais. Para ela,

[...] as representações sociais são formas de conhecimento prático que orientam as ações no cotidiano. Surgem da interface de duas forças monumentais: de um lado temos os conteúdos que circulam em nossa sociedade, e de outro, temos as forças decorrentes do próprio processo de interação social e as pressões para definir uma dada situação de forma a confirmar e manter identidades coletivas.

O quadro 2, reproduzido na íntegra da autora, visa facilitar a compreensão do processo de elaboração das representações sociais:

#### QUADRO 2 - O CAMPO DE ESTUDOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL



FONTE: SPINK (1995, p. 118). Adaptado de JODELET, 1989.

Nesta linha de raciocínio, encontra-se Jovchelovitch (1995, p. 65), destacando o processo pelo qual os indivíduos atribuem sentidos ao mundo que os rodeia, constituindo uma identidade que lhes permita não só compreendê-lo, mas também, encontrar seu lugar dentro dele. Segundo a autora:

A teoria das representações sociais se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social. Isso significa deixar claro como as representações sociais, enquanto fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros.

A partir desta contribuição, é possível afirmar que as representações sociais constituem fenômenos de dupla natureza, pois dizem respeito tanto ao mundo exterior, social e objetivo, quanto ao mundo interior, psicológico, individual e subjetivo. Necessariamente pertencem aos dois mundos, vinculando-se, por conseguinte, ao simbólico e ao processo de formação de identidades individuais e coletivas.

Também Guareschi (1995, p. 20), na tentativa de compreender como se produzem as representações sociais, diz que

o modo mesmo da sua produção se encontra nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de comunicação social, nos movimentos sociais, nos atos de resistência e em uma série infindável de lugares sociais. [...] Em sociedades cada vez mais complexas, onde a comunicação cotidiana é em grande parte medida pelos canais de comunicação de massa, representações e símbolos tornam-se a própria substância sobre as quais as ações são definidas e o poder é, ou não, exercido.

Isto significa que é na informalidade dos encontros sociais, quando as pessoas falam, argumentam e discutem o cotidiano de suas vidas pessoais, ou mesmo quando são influenciadas pelas suas instituições, pelos meios de comunicação, por seus valores, crenças, mitos e herança histórico-cultural, é que as representações sociais são criadas e perpetuadas através das sociedades.

Moscovici (2003, p. 10) salientando a maneira pela qual através de uma atuação quase material e palpável, as representações sociais se flexionam entre os indivíduos, permeando, influenciando e transformando o panorama de suas vidas cotidianas, afirma:

No que se refere à realidade, as representações sociais são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas tanto perceptivos como cognitivos, estão ajustados. São entidades quase "tangíveis". Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos.

Por estas considerações, pode-se depreender que a teoria das representações sociais procura descobrir como os sujeitos e os grupos, através de suas experiências sociais, constroem, percebem e entendem conceitos, afirmações, explicações e imagens da realidade. É como através da riqueza e diversidade destas vivências individuais e coletivas, se identificam e se inserem em um determinado contexto histórico-social, construindo para si e para os grupos sociais, um mundo estável, previsível e familiar.

É através da soma de experiências e memórias comuns, que captamos imagens, linguagem e comportamentos necessários para transformar o não-familiar. Isto se dá através de um processo de ancoragem e objetivação, que nada mais são do que maneiras de se lidar com a memória. A ancoragem, dirige a memória para dentro e a mantém em movimento, inserindo e retirando objetos, acontecimentos e pessoas, classificando-os através de categorias ou rótulos. Já a objetivação, é dirigida para fora, para os outros, tirando destes, conceitos, interpretações e imagens, para depois juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior.

Nesta linha de raciocínio, Ibanéz (apud SÁ, 1996, p. 39) aponta para a origem plural das representações sociais ao dizer que:

[...] grande parte desses materiais provém do fundo cultural acumulado na sociedade ao longo de sua história. E esse fundo cultural comum, circula através de toda a sociedade sob a forma de crenças amplamente compartilhadas, de valores considerados como básicos e de referências históricas e culturais que conformam a memória coletiva e até a identidade da própria sociedade.

É possível afirmar, mediante o exposto, que é através da mediação entre os processos simbólicos que os indivíduos desenvolvem e amadurecem ao longo de suas vidas pessoais e a cumplicidade entre vivências e experiências cotidianas, que as representações sociais se consolidam, influenciam e emolduram as identidades individuais e coletivas.

Também Jodelet (apud SÁ, 1996, p. 32), numa tentativa de compreender e ampliar o conceito, diz que:

as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...] é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto.

É deste plural, heterogêneo e complexo emaranhado de inter-relacionamentos humanos que emerge a necessidade do abandono de perspectivas individualizantes e a busca pela percepção da relação fundamental entre a totalidade e suas partes, entre o universal e o particular, “o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano”. (MORIN, 2000, p. 15).

No que se refere à realidade da Educação Superior, pode-se concluir quão importante é a superação desta perspectiva individualista em prol de uma perspectiva coletiva de compromisso social das práticas educativas. E mais do que isto, quão importante é o abandono da passividade crítica como profissionais da educação e a apropriação de uma identidade profissional docente que possibilite o adequado exercício de suas práticas profissionais. (PERRENOUD, 1993).

Tal perspectiva de análise é compartilhada por Guareschi, quando diz que “vidas individuais não são realidades abstraídas de um mundo social; pelo contrário, elas só tomam forma e se constroem *em relação* a uma realidade social”. (1995, p. 18-20, grifo do autor). Por conseguinte, o estudo das representações sociais é necessário para a compreensão do processo

de construção da identidade de docentes que não possuem formação pedagógica e que atuam no ensino superior.

Entende-se que é o leque de crenças, vivências, valores e verdades pessoais que constituem o cerne da ação docente e que sustentam todos os aspectos do trabalho pedagógico. É através dos significados que estes docentes atribuem ao ato de ensinar, de aprender e às finalidades da educação, que se lhes desvendam suas concepções de mundo, suas experiências e posicionamentos em relação às finalidades educativas e ao compromisso social de suas práticas profissionais.

Arendt (apud JOVCHELOVITCH, 1995, p. 67), destacando o processo pelo qual os indivíduos podem alcançar uma uniformidade de pensamento através do diálogo, mesmo imersos em uma realidade plural, defende a idéia de que é na convivência humana, na sua diversidade de experiências e perspectivas, que brotam as condições necessárias para a ação e o discurso que levam ao entendimento e ao consenso.

Ardoíno (apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 56) compartilha destas idéias ao dizer que: “assumindo plenamente a complexidade da realidade sobre a qual se interroga, a multirreferencialidade propõe uma leitura plural dos objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes ângulos, implicando diversos olhares e linguagens específicos”.

É possível concluir, então, que cada sujeito social, mesmo diante da diversidade de ações, comportamentos e fenômenos sociais, é capaz de criar, transformar, entender e dar sentido ao mundo coletivo, desenvolvendo uma identidade social que contribua para a construção de uma nova realidade.

Estes parecem ser alguns elementos que imprimem à Teoria das Representações Sociais um caráter inovador e contemporâneo, fazendo-se necessário, portanto, a transposição deste tema para o âmbito educacional, seguida da discussão e análise destas representações na construção da identidade docente dos profissionais liberais que atuam no ensino superior.

É, pois, do mundo social que florescem as condições necessárias para produzir, manter e transformar a história que se imortaliza nos comportamentos, valores, tradições e narrativas humanas. É neste ambiente plural de encontros e dispersões da vida social, de comunhão e de ambivalências conceituais, que a comunidade pode desenvolver, sustentar e reformular saberes sobre si própria. É que os sujeitos sociais podem perceber que suas vidas privadas nada mais são do que o reflexo desta dialética coletiva, expressiva em toda a sua pluralidade e capacidade comunicativa.

Mesmo porque “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. (MORIN, 2000, p. 55). É este espelho da vida cotidiana, que permite aos indivíduos confrontarem-se com seus arquétipos e imagens interiores e com os possíveis significados, tanto das suas vidas individuais, como da vida coletiva. Da conjugação destas experiências afins, aflora nos sujeitos sociais a capacidade para descobrir as preocupações comuns do presente, imaginar o futuro e reverenciar o passado.

A gênese das representações sociais está profundamente enraizada num conhecimento mais antigo, nas percepções, nos objetos, rituais, tradições, mitos, símbolos, crenças e emoções que se estabelecem através de uma linguagem comum e que é compartilhada por todos. É assim que as representações sociais mantêm as comunidades, transformam e enriquecem nosso mundo mental e físico, definem ou criam identidades e equilíbrios coletivos, confortam e restabelecem um sentido de continuidade no grupo e nos indivíduos.

Pode-se concluir, por conseguinte, quão importante é conhecer as representações sociais para a apreensão e compreensão do mundo concreto, pois “todas as interações humanas, no curso da comunicação e da cooperação que estabelecem, pressupõem representações”. (MOSCOVICI, 2003, p. 40-41).

Desta diversidade cultural, desta falta de sentido, “desta *exatidão relativa* que caracteriza um objeto não-familiar” (MOSCOVICI, 2003, p. 56, grifo do autor), e da necessidade humana de familiaridade e de estabilidade social, é que novas representações emergem. Uma vez criadas, as representações sociais adquirem existência própria, se corporificam à semelhança de objetos materiais e se impõem, se consolidam, se transformam, são substituídas e renascem em novas representações, criando e recriando universos consensuais estáveis e seguros, imortalizando-se no modo de vida dos sujeitos e nas práticas coletivas das quais todos participam indefinidamente.

Através de uma atuação prescritiva, as representações sociais se impõem na coletividade criando uma ordem para os sujeitos, de modo a orientá-los em seu mundo material acerca de um determinado objeto social e de capacitá-los a nomear, sem ambigüidade, os incontáveis aspectos do mundo e da história individual e coletiva, uma vez que “a natureza específica das representações expressa a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual elas pertencem exclusivamente”. (MOSCOVICI, 2003, p. 53).

Por conseguinte, as representações sociais transformam teorias, suposições, ideologias e formas de pensar em realidades compartilhadas, na medida em que corporificam idéias em experiências coletivas, “reconstroem o senso comum ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar”. (MOSCOVICI, 2003, p. 48).

A vida social está, portanto, organizada e estruturada em termos de representação, sendo conformada pelas influências comunicativas em ação na sociedade, e ao mesmo tempo, servindo para tornar a comunicação possível.

Em face desta dinâmica das coletividades, a estrutura das representações sociais é transformada na medida em que vão mudando os comportamentos, expectativas e interesses

humanos, gerando, com isso, novas formas de comunicação e resultando na criação e no florescer de novas representações.

Mediados pelas conversações, os indivíduos compartilham modelos simbólicos, imagens e valores específicos, e adquirem um cabedal consensual de interpretações, normas e comportamentos que podem ser aplicados à vida cotidiana.

Através da comunicação, os indivíduos e os grupos sociais conectam uma realidade física às idéias e imagens, aos sistemas de classificação e de nomes, criando opiniões, pré-conceitos e representações como maneiras elementares de conviver e se comunicar.

Sustentadas pelas influências sociais da comunicação, as representações sociais constituem um meio fundamental para estabelecer conexões através das quais os sujeitos se desligam da incompletude e da aleatoriedade, ligando-se uns aos outros, e se incluindo numa matriz de identidade coletiva.

Neste capítulo, discutiu-se sobre os processos simbólicos que inclinam os sujeitos sociais para a compreensão do mundo e sua inclusão nele através de uma identidade coletiva, bem como a necessidade de se levar em conta as representações sociais como meio de acessar a identidade dos profissionais liberais que não possuem formação pedagógica e atuam na docência do ensino superior.

O próximo capítulo tratará das questões relativas à Metodologia da Pesquisa.

## **CAPÍTULO 5**

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

#### **5.1. Os Objetivos da pesquisa**

Tendo em vista refletir sobre a identidade docente de profissionais liberais que atuam na Educação Superior, este estudo direcionou-se ao alcance dos seguintes objetivos:

- a) identificar, descrever e analisar as representações de professores universitários que atuam nos bacharelados, sobre o processo ensino-aprendizagem e os fins da Educação Superior;
- b) analisar elementos do processo de constituição da identidade docente, nestes professores.

#### **5.2. Os sujeitos: critérios de seleção e caracterização do universo pesquisado**

Tomando-se por referência os objetivos expostos, optou-se pela seleção intencional de sujeitos para a coleta de dados desta pesquisa, respeitando-se critérios definidos. Assim sendo, foram selecionados três participantes de acordo com os seguintes critérios:

- a) ser bacharel em qualquer área de especialização;
- b) estar atuando há pelo menos cinco anos na docência do ensino superior, para possuir uma trajetória docente já consolidada;
- c) atuar ou ter atuado na área profissional correspondente à sua formação específica;

d) ser reconhecido e apontado por alunos e colegas como “bom professor”.

Estes critérios são aditivos, ou seja, os sujeitos escolhidos enquadram-se em todos os critérios. Não houve qualquer restrição quanto à raça, estado civil, sexo, opções religiosas, políticas ou ideológicas. Tal como está proposta, a escolha dos sujeitos objetivou atingir a problematização central desta pesquisa, que é questionar sobre a possibilidade de uma identidade docente constituir-se nos profissionais liberais que lecionam na Educação Superior.

O universo pesquisado constitui-se de: um Agrônomo, um Administrador de Empresas e um Médico. Todos possuem uma história de docência, principalmente em universidades públicas que ultrapassa vinte anos de atuação na Educação Superior. Dois deles possuem Mestrado e apenas um é Doutor em sua área específica de atuação profissional. A fim de preservar a identificação dos sujeitos ao longo do trabalho, estes serão apenas identificados da seguinte forma:

**SUJEITO 1 - Agrônomo**

**SUJEITO 2 - Administrador de Empresas**

**SUJEITO 3 - Médico**

Quando houver necessidade de fazer referências às disciplinas que lecionam, às instituições onde trabalham ou nome de pessoas, serão usadas letras aleatórias, com o mesmo objetivo de evitar a possibilidade de identificação dos sujeitos.

### 5.3. A entrevista recorrente como procedimento de pesquisa

Para a concretização desta pesquisa, os procedimentos de coleta de dados foram baseados na técnica da entrevista recorrente entre pesquisadora e sujeito, conforme Larocca (1996, 1999) e Junges (2005).

A entrevista recorrente<sup>17</sup> tem como ponto de partida um questionário semi-estruturado, que não se constitui em uma seqüência rígida de perguntas, mas sim, um roteiro dos principais itens a serem abordados para servir de orientação ao entrevistado, permitindo, desta forma, que cada um dos sujeitos aborde os tópicos com total liberdade e em sua linguagem própria. Desta forma, e citando Martins e Bicudo (1989, p. 53), “o real vivido e pensado foi percebido num ato intencional; houve uma penetração mútua de percepções; a imaginação do entrevistador pôde fluir do mesmo modo que pôde fruir a do entrevistado”.

Esta técnica, segundo Larocca (1996, 1999) e Junges (2005), subentende várias sessões de entrevista com cada um dos sujeitos. A cada sessão, os dados verbalizados pelo sujeito foram gravados e transcritos, sendo categorizados em uma matriz de verbalizações<sup>18</sup> através de uma análise preliminar feita pela pesquisadora, que foi apresentada ao sujeito a cada nova sessão, para que este se manifestasse acerca de sua veracidade, podendo complementar, reformular ou enriquecer os dados. Esta técnica permitiu ao entrevistado a revisão, correção ou ampliação de suas verbalizações em cada sessão, e à pesquisadora, a complementação e confrontação permanente dos dados obtidos, bem como a estruturação de novas classes de categorizações que se fizessem necessárias para a competente interpretação dos resultados.

<sup>17</sup> Vide Anexo 1 – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA A ENTREVISTA RECORRENTE

<sup>18</sup> Vide Anexo 2 – MATRIZ DE VERBALIZAÇÕES

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação consiste em uma descrição minuciosa, que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. As estratégias mais representativas são a observação participante e a entrevista em profundidade em que o investigador é o instrumento principal, e os dados recolhidos, chamados de qualitativos, ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. Desta forma:

[...] o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa, sendo os dados complementados pela informação que se obtém através do contato direto. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Os dados assim recolhidos, são revistos na sua totalidade pelo investigador e analisados em toda a sua riqueza, respeitando-se a forma com que estes foram registrados, valendo-se o investigador da sua interpretação indutiva como instrumento-chave de análise.

Com esta abordagem metodológica em vista, no primeiro contato da pesquisadora com os sujeitos, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e constatados a receptividade e o interesse em participar do trabalho. Ainda neste momento, foi informado aos entrevistados que todas as sessões teriam que ser, necessariamente gravadas, para que fosse possível a transcrição fidedigna dos dados após encerrada cada sessão, e solicitado autorização para tal procedimento. Também foi fornecido uma folha de instruções<sup>19</sup>, com o objetivo, problematização e metodologia de pesquisa, que foi lida para o esclarecimento de eventuais dúvidas que os sujeitos pudessem ter.

Além disso, foi solicitado a cada um dos participantes, o preenchimento de um formulário destinado à sua caracterização<sup>20</sup> em termos de dados pessoais e dados relativos à

<sup>19</sup> Vide Anexo 3 - FOLHA DE INSTRUÇÕES AO SUJEITO

<sup>20</sup> Vide Anexo 4 - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

sua formação profissional e acadêmica, o qual constou ainda, de quatro questões finais denominadas aqui de “entrevista depoimento”, envolvendo aspectos da trajetória docente, motivação para a escolha desta atividade, significado da docência na vida pessoal e profissional e papel da Educação Superior no Brasil, na atualidade.

A parte relativa ao depoimento foi sempre gravada, enquanto que os outros dados do formulário foram preenchidos pela própria pesquisadora.

O local para as entrevistas foi escolhido pelos próprios sujeitos, e os horários, determinados conforme suas disponibilidades. A única orientação que a pesquisadora fez, foi que o ambiente escolhido fosse agradável ao entrevistado e que, se possível, e para facilitar a gravação, não houvesse interrupção da sessão por outras pessoas.

Foram realizadas três sessões com cada um dos sujeitos, cada uma, demandando, em média, duas horas e meia de entrevista para a completa obtenção dos dados, os quais foram posteriormente transcritos diretamente no computador e ouvidos, novamente, para eventuais correções e complementações das falas dos sujeitos. Estas, são destacadas neste trabalho entre aspas e em itálico, para diferenciá-las do restante do texto. Optou-se por não corrigi-las no texto transcrito, justamente para preservar a originalidade e a especificidade de suas verbalizações.

Antes de iniciar cada nova sessão, permitiu-se aos sujeitos a apreciação dos dados obtidos nas sessões precedentes, para que se sentissem à vontade para confrontá-los, corrigi-los ou ampliá-los se preciso fosse, permitindo, desta forma, o acompanhamento e a visualização dos contornos dos resultados da pesquisa, e favorecendo uma aproximação empática e de confiança entre sujeitos e pesquisadora.

Ao final das sessões, cada entrevistado teve, ainda, a liberdade de rever seus rumos narrativos e fazer quaisquer outras considerações que julgasse procedentes ou oportunas.

#### **5.4. Os procedimentos de análise dos dados**

A análise final dos dados foi feita pelo confronto das análises preliminares (matrizes) dos três sujeitos, verificando-se as classes ou categorias de representações encontradas nas verbalizações de cada um deles, bem como suas unidades.

O processo exigiu sucessivas leituras da pesquisadora sobre o material coletado, implicando a identificação de conjuntos temáticos relacionados aos objetivos desta pesquisa. Para este processo, a pesquisadora fez análises comparativas entre as classes de verbalizações, revisou o contexto das falas quando necessário e recortou trechos significativos das transcrições das entrevistas, os quais são utilizados na apresentação final dos dados. Após este percurso, os resultados da pesquisa são apresentados e analisados no Capítulo 6, tendo em vista a problematização e os objetivos aspirados neste trabalho.

## CAPÍTULO 6

### REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS QUE ATUAM NOS BACHARELADOS

*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.*

*José Suramago*

Partindo do princípio de que as representações sociais são criadas, transformadas e perpetuadas na informalidade da vida cotidiana dos sujeitos sociais, inserindo os indivíduos em um determinado contexto histórico-social, constata-se que é do intercâmbio entre os processos simbólicos e a multiplicidade das vivências individuais e coletivas que as representações sociais influenciam a construção das identidades.

Da mesma forma, ao se referir ao trabalho educativo, observa-se que é através das experiências acumuladas ao longo dos anos em suas trajetórias de vida pessoal, e dos significados que atribuem ao processo ensino-aprendizagem e às finalidades da educação, que os profissionais liberais constituem uma identidade profissional docente.

Sendo assim, apresentam-se a seguir as representações dos três sujeitos de pesquisa. Na análise destas representações, a pesquisadora identificou doze unidades que se referem ao ensino-aprendizagem e cinco unidades que se referem aos fins da Educação Superior, conforme o que se segue:

#### **Representações sobre Ensino-Aprendizagem**

- 1) Cotidiano Docente
- 2) Valor dos Conteúdos
- 3) Planejamento Curricular

- 4) Motivação para a Aprendizagem
- 5) Dificuldades de Aprendizagem
- 6) Metodologias e Recursos de Ensino
- 7) Concepção e Formas de Avaliação
- 8) Relação Professor-Aluno
- 9) Avaliação da Prática Docente
- 10) Formação Pedagógica
- 11) Significado da Docência
- 12) Habilidades e Especificidades para o bom exercício da Docência

### **Representações sobre as finalidades da Educação Superior**

- 1) Relação Professor-Instituição
- 2) Relação Aluno-Sociedade
- 3) Aspectos Políticos da Educação
- 4) Concepção de Educação Superior
- 5) Papel da Educação Superior e a Sociedade

#### **6.1. Representações sobre Ensino-Aprendizagem**

No que concerne às representações sobre ensino-aprendizagem, a primeira unidade de verbalizações refere-se ao **Cotidiano Docente**. O cotidiano docente, tal como descrito pelos sujeitos, resume-se a uma ritualística preparação de roteiros, esquemas, atualização e seqüenciação dos assuntos a serem ministrados em sala de aula, horários de trabalho, exigências a serem feitas ou cumpridas, enfim, preocupações meramente materiais e instrumentais, tendo em vista favorecer uma espécie de “economia” do trabalho docente.

Em relação a esta categoria, observa-se que os três sujeitos convergiram em suas representações, evidenciando a centralização das verbalizações apenas nos aspectos instrumentais. Note-se deles as seguintes falas:

*“depois de tantos anos, eu já tenho um roteiro dos pontos principais de cada assunto e na véspera das aulas faço uma revisão do que foi falado no ano anterior, dou uma atualizada” [...] “sou exigente em termos de horário, disciplina, conversas paralelas. Entrego o plano de curso no 1º dia, as avaliações, seminários, bibliografia, normas para a convivência” [...] “eu utilizo um roteiro dos pontos principais exigidos pelo MEC” [...] “na véspera das aulas faço uma revisão do que foi falado no ano anterior, dou uma atualizada nisso, de coisas pessoais, trabalhos que fiz, de congressos que participei, de literatura nova. Realmente preparo a aula, aproveito material antigo e faço um endosso”. (S.1,s:1);*

*“já tenho tudo esquematizado e não faço grandes inovações, a não ser alterar a seqüência, colocando artigos, atualizando, enfim”. (S.2,s:1);*

*“sou sistemático demais” [...] “ tento fazer coincidir os programas nas faculdades, mesmo porque as disciplinas são muito próximas, para que as aulas coincidam naquela semana até prá evitar um desgaste desnecessário, e na semana anterior já vou abrindo as minhas pastas de cada assunto, CD, PowerPoint e vou organizando aquelas aulas” [...] “deixo tudo separado, o roteiro das aulas, enfim, vou atrás de material a ser passado para o aluno”. (S.3, s:1).*

Constata-se nas verbalizações, a presença de uma individualidade unitária, em que os sujeitos, submersos *por* e *em* seus papéis, cumprem adequadamente as tarefas rotineiras, retratando, muitas vezes, atitudes conformistas. Por conseguinte, há ausência de uma concepção crítica e dialética da vida cotidiana, que se estende, inexoravelmente, ao dia-a-dia educacional, faltando assim, uma reflexão mais profunda sobre os meios de transformar, de forma significativa, o trabalho docente.

Nas reflexões sobre papéis sociais, como as propostas por Heller (1989, p. 37), constata-se que:

A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação. Por causa da coexistência "nuda", em-si, de particularidades e genericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares.

Embora a estrutura da vida cotidiana configure-se como um ambiente propício à alienação, "*não é necessariamente alienada*", pois é possível que a flexibilidade de pensamento e comportamento produzida nestas estruturas e nas experiências da cotidianidade, permita aos indivíduos "movimentos ou transposições do homem-genérico e do individual-particular, abrindo infinitas possibilidades de explicitação e objetivação dessa *essência unitária* para formas heterogêneas e plurifacetadas das atividades inerentes à cotidianidade". (HELLER, 1989, p. 38, grifo da autora).

É por isso que se faz necessário retornar à teoria das representações sociais salientando a importância dos professores compreenderem e interpretarem suas próprias representações cotidianas para que se questionem acerca das especificidades, contradições e ambigüidades (SOUZA, 1996, p. 45), e "fujam dos fatores homogeneizantes do cotidiano educacional, "fatores estereotipados, burocráticos, disjuncionais, hierarquizados, repetitivos, incoerentes e sem significação". (LEFEBVRE apud PENIN, 1995, p. 23).

Além disso, a realidade cotidiana, também exprime uma participação coletiva historicamente contextualizada, pois

encerra consigo, espontaneidade, pragmatismo, economicismo, precedentes, juízo provisório, ultra-generalização. Porém, tais estruturas e pensamentos da vida cotidiana não devem se *cristalizar em absolutos*, mas possibilitar ao homem uma margem de movimento e possibilidades de explicitação que propiciem a reconstrução de significados. (HELLER, 1989, p. 37, grifo da autora).

Assim, através da objetivação dos sentidos, valores, experiências e emoções que são estabelecidas entre o professor e seus educandos, enquanto indivíduos “de carne e osso, de desejos, afetos, valores, idéias e projetos” (KRAMER, 1993, p. 111), o cotidiano docente pode ser criado e recriado através da percepção e interpretação consciente da realidade que se tem.

O que os três sujeitos não percebem, portanto, é que a expressão do cotidiano do professor encontra-se determinada pela conjuntura social e cultural onde se desenvolve, (CUNHA, 1995), não se restringindo às situações circunscritas de sala de aula, ao cumprimento “jesuítico” de normas, “pactos” e horários. Tampouco, reduzindo-se à ritualística transmissão de conhecimentos técnico-científicos.

Mais do que tudo, a conjuntura sociocultural interfere nas ações, posturas e comportamento docentes, sendo necessária a reflexão constante e dialética das representações que se formam entre o vivido e o concebido, reflexão que questione não somente as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas no cotidiano educacional, mas também, a realidade pessoal, profissional e social destes professores.

A segunda unidade refere-se ao **Valor dos Conteúdos**. Sobre esta categoria, observa-se que os três sujeitos convergiram no que diz respeito às preocupações com temas relativos à ética, convivência humana e meio-ambiente, o que pode ser constatado em suas verbalizações:

*“minha disciplina mexe com muitos químicos, que mexem muito com o meio ambiente, e a minha preocupação é mostrar prá eles o que é mais tóxico e menos tóxico, para o homem e para o ambiente”. (S.1,s:1);*

*“nós temos uma disciplina no currículo que é a E. e R. S., que é trabalhada pelo professor com profundidade, estimulando os alunos a fazer campanha do agasalho, a trazer algum palestrante tendo como ingresso um quilo de alimento para ser distribuído entre as*

entidades” [...] “por determinação do colegiado, temos que inserir tópicos que tratam do trabalho da mulher, drogas, violência, alcoolismo, homossexualismo, trabalho infantil, etc, nas nossas disciplinas. Ai aproveito exemplos do dia-a-dia das empresas, como por exemplo, como lidar com o assédio sexual na empresa, para trazer exemplos concretos para a reflexão e discussão entre os alunos, porque eles, como gestores de empresas, vão ter que aprender a lidar com situações melindrosas”. (S.2,s:1);

“faz parte da estratégia de motivação da disciplina, trazer conteúdos que se relacionem com a prática médica do estudante, e ele vai ver que aquele assunto não é simplesmente uma teoria, é um assunto que ele precisa conhecer porque é um assunto que já faz parte das relações de vida que ele tem na fase de estudante” [...] “e a outra forma de estratégia de demonstração desses conteúdos é trazer temas que estão no dia-a-dia da mídia, temas que interessam aos estudantes não só como médicos, mas também como cidadãos, por exemplo, morte, violência, problemas sociais, agressões à pessoa humana, a violência sexual, eutanásia, aborto, células-tronco” [...] “são conteúdos que eles são cobrados pelos familiares, e se eles tiverem, através das aulas, uma base de sustentação prá se posicionar, eles vão ver que é importante” [...] “então a gente reforça a repercussão social, sociológica, antropológica e psicológica desses temas”. (S.3,s:1).

Além da preocupação com os aspectos de convivência humana, éticos e ambientais exteriorizados pelos três sujeitos, suas verbalizações sobre o valor dos conteúdos que lecionam permitem questionar suas concepções acerca da relação entre teoria e prática. Note-se que tanto S1, como S3, parecem entender “o quanto a *teoria* e a *prática* estão dialeticamente articuladas em indeterminação recíproca” (GADOTTI, 2002, p. 23, grifo do autor), pois procuram tecer relações mais dinâmicas entre estas duas dimensões, entre o pensamento e a ação, contextualizando a ação profissional futura que os estudantes necessitam captar em seu processo formativo, na realidade do mundo e da sociedade em que

vivem. Note-se, por exemplo, as verbalizações de S1 quando diz: *“a minha disciplina está totalmente ligada com a saúde humana”, “e a minha preocupação é mostrar prá eles o que é mais tóxico e menos tóxico”*. Também S3 deixa claro que os conteúdos de sua disciplina fazem *“parte das relações de vida”*, preocupando-se em trazer temas da realidade profissional e social considerando que seus alunos, além de futuros profissionais, são cidadãos ativos no mundo em que vivem.

Contudo, nota-se que o universo da prática profissional nas representações dos sujeitos, também carrega conotações de ilustração para as aulas em termos de estratégias de demonstração dos conteúdos acadêmicos, atualização e motivação para os estudantes, uma vez que acreditam tornar as aulas mais interessantes.

A perspectiva de prática profissional como ilustração dos conteúdos disciplinares da formação é mais evidente no Sujeito 2, que diz *“aproveitar”* do dia-a-dia das empresas trazido nas aulas pelos próprios alunos, como exemplos concretos de reflexão e discussão. Observe-se o que diz ele:

*“comecei a obter informações das realidades das grandes empresas através dos alunos, e isso é muito importante no processo de aprendizagem, na docência... a questão dos exemplos, o professor começa a ver o aluno e respeitá-lo com a vivência que ele tem e traz para a sala de aula”*. (S.2, entrevista depoimento).

Para S2, a *“teoria”* é o conjunto de *“conteúdos curriculares”* que ele leciona na sua disciplina. A prática é o que se exerce fora da sala de aula, compreendendo a aplicação destes conteúdos na vida profissional. Embora alimente o conhecimento dos alunos e os auxilie a entender o assunto que está explicando, a prática vem para o universo do processo ensino-aprendizagem ocasionalmente, pois tem forma *“ilustrativa”*, vindo *“de fora”* através das vivências e exemplos que os alunos trazem das empresas que conhecem.

Desta forma, o Sujeito 2 passa a impressão de que está “desarticulado” da disciplina que leciona, como se estivesse “fora dela”, adotando uma postura academicista. Embora graduado em Administração de Empresas, parece não se deparar, concretamente, com os obstáculos e percalços de sua profissão, a não ser por meio dos exemplos que os alunos lhe trazem das empresas. Assim, parece chegar “por acaso” à formação dos estudantes, uma vez que a sua realidade docente é enriquecida e concretizada, objetivamente, pelos seus alunos. Percebe-se, portanto, uma “muralha” entre o mundo vivido e o mundo da sala de aula do Sujeito 2.

A terceira unidade destas representações refere-se ao **Planejamento Curricular**. Nesta categoria, as representações dos Sujeitos 1 e 2 convergiram, pois, além de representarem o valor dos conteúdos de forma preponderantemente técnica e instrumental, privilegiam a sua disciplina, vendo-a como um elemento autônomo no currículo, enfatizando os aspectos individuais da prática docente. Observe-se o que dizem eles:

*“é um dos quatro pilares da Agronomia” [...] “o CREA não concede poder a esse agrônomo de assinar um receituário de inseticida se não tiver tido essa disciplina” [...] “eu falo pra eles: eu não vou assinar em baixo do diploma de ninguém se não tiver ido bem aqui, porque a minha responsabilidade é muito grande” [...] “mal feito, pode gerar um prejuízo enorme e bem feito, pode gerar lucro” (S.1,s:1) “sou o único professor da disciplina”. (S.1,entrevista depoimento);*

*“o programa da disciplina, a bibliografia básica, os sistemas de avaliação e os dias das provas, por norma do colegiado, nós temos que entregar para o aluno na primeira semana de aula. Aí a gente explica aos alunos qual é a regra do jogo” [...] “como sou o mais antigo da disciplina, não discuto muito sobre o programa, a não ser quando entra um professor mais novo e tem alguma dificuldade e a gente percebe isso. No mais, a gente trabalha meio isolado, não há intercâmbio” [...] “a gente troca informações, dúvidas, dificuldades, artigos,*

*novidades quando aparece” [...] “talvez seja a característica do nosso curso, onde tem muitos exercícios práticos e cada professor leciona do seu jeito”. (S.2,s:1).*

Embora se constate que os Sujeitos 1 e 2 exteriorizam preocupações em manter o currículo da disciplina que lecionam atualizado, o que demonstra uma certa organização didática, suas representações sobre currículo priorizam, marcadamente, os aspectos técnicos e formais da disciplina, voltados exclusivamente para as normas institucionais e exigências profissionais do mercado de trabalho, esquecendo-se de que a finalidade primordial do currículo é a integração intencional de práticas e atividades de ensino que levem à aprendizagem.

Contrariam, portanto, as contribuições de Masetto (2003, p. 67), estudioso do assunto, que enfatiza que o currículo “é um conjunto de conhecimentos, de saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem”.

Fica, portanto, evidente nos Sujeitos 1 e 2 a representação de currículo como “grade curricular” estanque, hermética, em que as disciplinas, justapostas por semestres ou por anos, têm sua carga horária semanal distribuída de uma forma que os conhecimentos transmitidos, acredita-se, são suficientes para a formação profissional do educando.

Além disso, confundem autonomia com um individualismo que se alonga num certo autoritarismo de quem acredita ter a “posse” do conhecimento, evidenciando uma residual postura aristocrática e eletizada, apoiada em modelos do passado, que concebem o saber como pronto e acabado. Conseqüentemente, desprivilegiam o papel dos educandos na participação e organização programática dos conteúdos, perpetuando uma prática docente solitária e desarticulada com fins educativos emancipadores do homem e da sociedade a que o ensino universitário se propõe. (FREIRE, 1992).

Constata-se, portanto, que suas representações relacionam-se com a transmissão compartimentalizada de conhecimentos técnicos e fragmentados aos alunos, resquícios da moderna concepção positivista de ciência. Não há, portanto, por parte dos Sujeitos 1 e 2, qualquer preocupação em correlacionar o currículo com o projeto político pedagógico da instituição onde lecionam, embora seja consenso que ambos estejam “intimamente vinculados ao professor, quer em sua constituição, quer em sua implantação, execução e avaliação”. (MASETTO, 2003, p. 69).

Percebe-se, também, a ausência de uma concepção do que seja um planejamento curricular colaborativo, flexível, integrado e educativo, uma concepção aberta às diferentes áreas do conhecimento, e que não se preocupe, apenas, em formar “profissionais tecnicamente competentes”, mas sim, cidadãos co-responsáveis pela melhoria das condições de vida da sociedade e voltados para a transformação da ordem social.

Desta forma, os Sujeitos 1 e 2 tendem a representar o currículo como um “receituário” hermético, um “*vade-mecum* pedagógico” como diriam Sacristán e Gómez (1998, p.10), um produto sistematizado e sequencialmente estruturado, evidenciando uma concepção bancária de educação, em que o professor opta e prescreve a sua opção, e os alunos seguem a prescrição; o professor escolhe o conteúdo programático e os alunos nunca são ouvidos nesta escolha, tendo que se submeter a ela. (FREIRE, 1974).

Nesta linha de raciocínio, e opondo-se à compartimentalização dos conteúdos, Masetto (2003, p. 141) defende a idéia de que as disciplinas lecionadas em uma faculdade, devem ser vistas como integradoras e colaboradoras das demais, e voltadas não só para a formação profissional almejada, mas também, para os aspectos fundamentais da pessoa humana com vistas aos objetivos educacionais a serem alcançados, e não unicamente em razão dos conteúdos a serem transmitidos.

Mesmo porque, a educação comprometida com a libertação, não pode estruturar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, a quem o mundo encha de conteúdos. (FREIRE, 1974). Desta forma, não deve haver disciplina mais ou menos importante, mais ou menos valorizada. Tampouco sobrepostas ao currículo como se fossem totalmente autônomas, pois todas são necessárias à formação integral do aluno.

Tal postura, é diferenciada nas verbalizações do Sujeito 3. Observe-se o que diz ele:

*“não leciono em nenhuma disciplina sozinho, ou tem vários professores ou pelo menos mais um, em todas as universidades” [...] “onde eu sou coordenador da disciplina, fui fazendo o programa, e modificando os conteúdos durante o desenvolvimento da disciplina para que os alunos aproveitassem melhor... enfim, está em constante mudança, na medida em que eu ou o aluno ou ambos percebemos que não há interesse por aquele assunto naquele momento, ou que não é significativo para o aluno” [...] “digo a eles que é apenas uma proposta de trabalho, mas que pode ser modificada durante o semestre” [...] “também no primeiro dia de aula entrego a ementa da disciplina, o conteúdo programático, as aulas e quais os assuntos, dias de prova, metodologia que vai ser usada... enfim, não é uma coisa rígida, às vezes a gente tem que modificar alguma coisa e o aluno tem a oportunidade de se manifestar, não faço nada de forma obrigatória, a gente estuda e discute junto”. (S.3,s:1).*

Nas falas do Sujeito 3 há um abandono do individualismo, na medida em que este procura construir novas formas de ensinar, contratando de forma dialógica com os alunos as regras da disciplina, democratizando o poder de escolha sobre os conteúdos, apresentando uma flexibilidade na organização e planejamento do programa curricular conforme o interesse e significação para os alunos, em lugar de uma mera transferência destes conteúdos para os educandos. Faz o que Thomburg (apud PIMENTEL, 1993, p. 33) defende ao dizer que:

Os educadores devem encarar os domínios do conhecimento como “espaço conceitual”, no qual os alunos podem construir seus próprios mapas e conduzir suas próprias explorações. Esses mapas são o meio pelo qual os educadores podem

avaliar o progresso de seus alunos, e esses podem construí-los das mais variadas formas.

Constata-se, pois, uma outra representação de planejamento curricular, que, no Sujeito 3, é mais dialógica e dinâmica, ao perceber que “[...] enquanto objetos de conhecimento, os conteúdos se devem entregar à curiosidade cognoscitiva de professores e alunos. Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem, e ao fazê-lo, ensinam”. (FREIRE, 1992, p. 112). Esta concepção permite que os alunos participem efetivamente do processo de construção do conhecimento, estabelecendo com eles uma relação de co-responsabilidade e cumplicidade no processo de aprendizagem.

A quarta unidade de verbalizações diz respeito à **Motivação para a Aprendizagem**. Nesta categoria, percebe-se uma sintonia entre as representações dos Sujeitos 2 e 3 ao se mostrarem preocupados com o interesse do aluno, e ao perceberem o papel do professor na motivação para o aprendizado. Desta forma, entendendo que a motivação pode ser desencadeada pelo professor, dizem que:

*“eu uso essa energia deles e essa capacidade de comunicação que eles têm, principalmente via internet, prá pesquisarem e trazerem coisas prá aula. Eu digo prá eles: essa coisa é assim, mas já existem autores que estão dizendo assado. Então eu quero que prá próxima aula vocês pesquisem quem disse que é assado, porque que é assado e justifiquem. Mas principalmente, eu diria que a motivação está em mostrar para o aluno a aplicação prática daquilo que ele está aprendendo, como ele pode usar isso na empresa onde está estagiando, as publicações em artigos, revistas, jornais, o dia-a-dia das empresas, a atualidade enfim”.*  
(S.2,s:1);

*“faz parte da estratégia de motivação da disciplina, trazer conteúdos que se relacionem com a prática médica do estudante” [...] “outra forma de estratégia de motivação é trazer temas que estão no dia-a-dia da mídia, temas que interessam ao estudantes não só como médicos,*

*mas também como cidadãos” [...] “na M. L., a gente traz prá aula discussão dos assuntos que eles, eventualmente, tenham necessidade de participar, trazendo os posicionamentos do poder judiciário, as penas que recaem sobre os médicos, a realização de perícias onde a condução foi completamente incorreta, enfim, a repercussão prática e a necessidade mínima de se ter aqueles conhecimentos”. (S.3,s:1).*

Em oposição aos Sujeitos 2 e 3, o Sujeito 1 entende que o aluno já deve vir motivado à universidade, restando muito pouco ou quase nada ao professor para desencadear a aprendizagem. Note-se dele a seguinte fala:

*“se ninguém conseguiu transformá-lo num sucesso ou num meio sucesso, não deve ser culpa de um professor ou de outro” [...] “a maioria dos casos que eu conheço, é falta de vocação mesmo, escolheram o curso errado, só para ter um diploma, se acomodou. Porque quem tem esse dom, se escolheu o curso certo, se tem vocação, vai muito bem, não tem como fracassar”. (S.1,s:2).*

Percebe-se, portanto, por parte de S1, a falta de concepção do aluno como uma totalidade, e, portanto, portadora de múltiplas necessidades para vencer os desafios da conquista da aprendizagem e do conhecimento.

A quinta unidade refere-se às **Dificuldades de Aprendizagem**. Nesta categoria pode-se perceber que há divergência nas representações dos três sujeitos. Observe-se o que dizem eles:

*“na minha disciplina, o aluno que vai mal, geralmente é aquele que não quer nada, que não vem nas aulas, que não participa, que não pergunta, que estuda na véspera da prova” [...] “os que têm dificuldade, pela forma que é dado, eles conseguem pelo menos o mínimo, porque eu fico em cima deles o tempo todo” [...] “tento individualizar, baixo o nível das turmas práticas se for preciso, fico em cima”. (S.1,s:1).*

Embora S1 exteriorize uma certa preocupação com a aprendizagem dos seus alunos ao dizer *“eu fico em cima deles o tempo todo”*, percebe-se que não se questiona sobre a sua metodologia de ensino, seu papel, nem se o ensino é significativo para a aprendizagem do educando. Além disso, S1 deposita no aluno todo o peso da responsabilidade pelos seus sucessos e fracassos, ao dizer que o problema da dificuldade de aprendizagem é exclusivamente do aluno *“que não quer nada, que não vem nas aulas, que não participa”*.

Já S2 assume uma postura docente *“paternalista”*, restringindo-se a *“apontar os defeitos”* e indicar que outros alunos assumam o compromisso de ajudar aquele que vai mal. Note-se dele as seguintes falas:

*“dou orientações, vejo onde reside a dificuldade deles, se é na aula, se estão dispersos... digo prá estudarem com outros alunos que têm mais facilidade” [...] “inclusive aponto defeitos, por exemplo, não chegar atrasado na aula, a fazer perguntas, fazer contribuições, etc.” [...] “no intervalo das aulas, às vezes eu procuro saber se eles estão indo melhor, pego no colo mesmo” [...] “às vezes são problemas pessoais, problemas sérios com pai, mãe, enfim, a gente tem que orientar, quero tentar ajudar o aluno a resolver o problema”.* (S.2,s:1).

Desta forma, percebe-se que S2 tende a adotar uma postura mais passiva, mais de *“compreensão”* do que de intervenção pedagógica frente ao aluno com dificuldades de aprendizagem.

S3, por outro lado, detém uma visão amplificada sobre as razões das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, questionando as condições de trabalho docente existentes nas instituições frente ao excessivo número de alunos, e fazendo uma auto-avaliação do seu próprio desempenho docente. Observe-se o que diz ele:

*“essa é uma dificuldade muito grave, porque existe uma tendência das universidades de aumentar o número de alunos, inchar as salas de aula e a gente não consegue, infelizmente, conhecer os alunos” [...] “onde eu percebo que um aluno não está acompanhando, pelo*

*menos em relação aos demais, é na avaliação, aí eu vou procurar fazer uma auto-avaliação prá ver se aquele conteúdo foi realmente compreendido, e se não foi, vou procurar conversar com aquele ou aqueles alunos que não se saíram bem". (S.3,s:1).*

Além deste aspecto, S3 procura compartilhar os problemas pedagógicos com o coordenador do curso, visando conhecer melhor os alunos, quando diz: *"eu converso primeiro com o aluno e aí a gente procura conversar com o coordenador do curso, que às vezes tem um conhecimento mais aprofundado do aluno". (S.3,s1).*

Diferenciando-se de S1 e S2, S3 não culpa o aluno por sua dificuldade de aprendizagem nem adota uma atitude passiva frente o educando. Ao contrário, movimenta-se em direção ao aluno, colocando em ação múltiplas alternativas para superar as dificuldades que este apresenta. Neste sentido, faz o que Sacristán e Gómez (1998, p. 37) defendem, quando enfatizam que a aprendizagem significativa é aquela em que o professor vê o aluno em sua totalidade social, sentimental, cultural, ética e profissional, ajudando-o a vivenciar situações de crescimento e realização pessoal e profissional, e acima de tudo, colaborando para o desenvolvimento deste aluno enquanto agente de transformação da sociedade na qual está inserido.

A sexta unidade destas representações refere-se a **Metodologias e Recursos de Ensino**. Nesta categoria, percebe-se que os Sujeitos 1 e 2 convergiram em representações instrumentais. Observe-se deles as seguintes falas:

*"tenho muito pouco, em verdade, tenho só coisas antigas, tenho retroprojeter e projetor de slides, giz, quadro negro... o que eu queria era um multimídia. Uso vídeo nas aulas práticas, em assuntos que a gente não tem como explicar" [...] "se eu tivesse mais recursos, a aula poderia ser bem melhor, porque em todos os lugares onde vou, fotografo tudo, tenho tudo em CD, mas não tenho como passar prá eles". (S.1,s:1);*

*"uso basicamente retroprojektor, mesmo porque não existe aparelhos para todos os professores. Gosto da aula expositiva, estudo de casos, experiências dos alunos, grupos de estudos, enfim. Também trago empresários prá fazer uma palestra sobre um item específico super legal, que está dando certo, e os alunos gostam". (S.2,s:1).*

As representações dos Sujeitos 1 e 2 evidenciam preocupações com aspectos mais técnicos, instrumentais e tradicionais da educação, privilegiando a aula expositiva, representando a aula como uma "palestra" que, quanto mais sofisticada pelo uso de aparatos tecnológicos, maior "qualidade" terá.

O Sujeito 1, além de se prender aos aspectos instrumentais do ensino, confunde "metodologia de ensino" com tarefas acadêmicas, ou seja, exige dos alunos uma ritualística elaboração de relatórios, avaliações e questionários. Observe-se dele as seguintes falas:

*"todas as aulas práticas têm relatório, mas eu não corrijo, só dou o visto prá eu saber se o aluno esteve lá, mas depois ele vai ser cobrado na prova, desses relatórios" [...] "depois tem a prova, com cem questões escritas, que envolve tudo das aulas teóricas e práticas em situações reais de vida" [...] "tem a prova prática de reconhecimento de insetos, seminários, e por último o insetário, que é coletado durante o ano e me entregam no final do ano. Estas diferentes formas de avaliação tentam pegar as habilidades de cada um, divide os pesos, de falar, de escrever, de reconhecer, e no final, ele consegue a pontuação de acordo com suas habilidades". (S.1,s:1).*

Desta forma, S1 sobrecarrega os alunos com uma inflexível e desgastante maratona de tarefas acadêmicas, deixando pouco espaço para a problematização e para o surgimento de discussões e reflexões sobre aspectos éticos, políticos e sociais que envolvem o conhecimento.

Com esta conduta, evidencia pouca abertura para as outras áreas do saber, para os temas transversais ou para a interdisciplinaridade, e, à semelhança do modelo franco-

napoleônico, tolhe a participação e a originalidade na construção do conhecimento por parte dos alunos.

Já o Sujeito 3, contrapõe-se aos Sujeitos 1 e 2, pois além das facilidades tecnológicas que utiliza em sala de aula, organiza o trabalho pedagógico de maneira participativa, crítica e reflexiva, com seminários e discussão de casos com os alunos. Conta que:

*“fora o giz e quadro negro, eu uso PowerPoint... enfim quando o assunto é extenso, do tipo legislação, a tecnologia facilita muito, torna as aulas mais rápidas e interessantes para os alunos, e eles gostam, cria uma motivação diferente... e filmes de casos práticos em M.L. e que falam de ética médica, que falam de eutanásia, enfim, um ensino mais participativo prá que eles entendam que aprender é uma fonte de prazer, de realização, de crescimento, principalmente a E., que é uma disciplina que tem que ser trabalhada, obrigatoriamente com a participação dos alunos, tem que haver discussão” [...] “o professor não deve ser colocado como o dono do conhecimento, nem dono da verdade, e sim um mediador, uma fonte de referência para o aluno” [...] “a gente deve fazer igual Platão, estimular o aluno a exteriorizar, “parir” as suas idéias... pelo menos como professores temos que fazer com que nossos alunos parem prá pensar e tentem modificar essa realidade da sociedade, que se tornem fatores de mudança”. (S.3,s:1).*

Ainda nesta categoria, emerge a questão da utilização da pesquisa enquanto recurso metodológico. Neste particular, percebe-se uma convergência entre as representações dos três sujeitos. Observe-se o que o Sujeito 1 diz:

*“eu digo: gente, o que vocês estão vendo aqui é uma monografia de um aluno orientado por mim e os resultados mostram que prá essa região é isso, e inclusive eu os convido e muitos vão nas defesas das monografia de assuntos que estão ligados à minha linha de pesquisa, e uso as minhas próprias pesquisas como exemplo”. (S.1,s:2).*

Nestas afirmações, pode-se perceber que S1, embora pesquisador na sua área de atuação profissional, inclusive com inúmeros trabalhos científicos publicados, como professor não utiliza a pesquisa como recurso metodológico de ensino, ou seja, não trabalha com projetos de pesquisa que os alunos façam na sua disciplina. Mesmo quando diz: *“o que vocês estão vendo aqui é uma monografia de um aluno orientado por mim... e uso as minhas próprias pesquisas como exemplo”*, esta orientação das monografias dos alunos não é feita para a discussão dos temas que ele tem no programa da disciplina que leciona. Tampouco é utilizada para a ampliação dos conhecimentos teórico-práticos ou para a produção de conhecimento, mas sim, para cumprir uma exigência da universidade, que baliza a pesquisa com uma de suas funções.

Desta forma, embora S1 coloque seus alunos “em contato” com a pesquisa, em realidade, estes não fazem pesquisa, não produzem conhecimento “novo”, não fazem “descobertas” significativas, tendo a pesquisa uma função ilustrativa dos conteúdos curriculares tratados na disciplina.

Também os Sujeitos 2 e 3 parecem não perceber a pesquisa como elemento do ensino, e também não concebem a idéia de que o professor, como docente, pode ser, também um “professor-pesquisador”. Observe-se o que dizem:

*“não sobra muito tempo, e por isso, não tenho muito ânimo e disponibilidade para a pesquisa. Mas oriento monografias de alunos e utilizo o resultado dessas pesquisas em sala de aula” [...] “já fiz pesquisa, sinto falta disso, mas não tenho ainda disponibilidade de tempo, eu teria que fazer não muito bem feito, aos trancos e barrancos e eu não gostaria de fazer pesquisa assim” [...] “eu priorizo o ensino”. (S.2,s:1);*

*“eu acho que o papel mais importante da universidade é priorizar, realmente, o ensino. Acho que a atividade de pesquisa e extensão são importantes, mas num nível mais acadêmico, uma complementação do ensino” [...] “tanto a pesquisa quanto a extensão, honeram de uma*

*forma bastante importante, custos e gastos da universidade, e acho que está havendo um esquecimento em relação à graduação que é a atividade essencial da universidade" [...] "não sou um professor pesquisador. Como eu tenho muita carga horária com os alunos, eu não tenho tempo, atualmente, de fazer pesquisa, nem é uma área em que eu me aprofundei prá trabalhar, quem sabe no futuro". (S.3,s:1).*

Neste ponto do trabalho, cabe um questionamento: será que se não existisse o projeto de pesquisa, "curricularmente" formalizado sob o nome de "Monografia" ou "Trabalho de Conclusão de Curso" no final dos cursos de graduação, os Sujeitos 1 e 2 iriam estimular os alunos a pesquisar?

Contata-se, portanto, que os três sujeitos não percebem que podem fazer os alunos pesquisarem sobre os temas que lecionam na própria disciplina. Concebem, portanto, a pesquisa de uma forma dicotomizada do ensino. Desta forma, não fazem uma articulação entre as três dimensões do tripé universitário, ou seja, ensino-pesquisa-extensão, e tendem a apresentar uma visão fragmentada do papel da universidade.

Além disso, ao priorizarem o ensino de graduação, evidenciam uma concepção de universidade exclusivamente voltada para a formação profissional dos alunos, tradicionalmente posta no modelo clássico francês.

A sétima unidade de verbalizações refere-se a **Concepções e Formas de Avaliação**. Para o Sujeito 1, a avaliação está calcada em idéias de pontuação, competição e seleção. Note-se o que diz ele:

*"avalio o aluno pela 1ª prova. Aquele que brinca, é fácil de saber: não vem prá aula, conversa paralelo, brinca nas aulas práticas... no 1º mês a gente já sabe quem é todo mundo" [...] "as minhas provas são cem perguntas escritas, diretas, em situações reais de vida, discutidas em sala de aula... quer dizer, não tem como colar, se o cara levar o caderno e abrir o caderno na prova, não faz a prova" [...] "todas as aulas práticas têm relatório, mas*

*eu não corrijo, só dou o visto prá eu saber se o aluno esteve lá, mas depois ele vai ser cobrado na prova desses relatórios” [...] “este é o 1º ponto da avaliação, que é um ponto conceitual, onde eu não dou nota por isso mas eu consigo observar que é quem, quem participa, quem não participa, dessa forma fico sabendo quem é o aluno” [...] “para os seminários, os primeiros lugares recebem um prêmio em nota e apresentam num dia os melhores” [...] “depois tem a prova prática de reconhecimento de insetos e seminários em equipe, mas com nota individual” [...] “ e por último o insetário, que é coletado durante o ano e me entregam no final do ano” [...] “estas diferentes formas de avaliação tentam pegar as habilidades de cada um, dividem os pesos, de falar, de escrever, de reconhecer, e no final, ele consegue a pontuação de acordo com suas habilidades”. (S.1,s:1).*

Através destas afirmações, pode-se constatar que, embora o Sujeito 1 ofereça aos alunos diversas modalidades de avaliação, como relatórios, questionários, seminários, prova escrita e prova prática, na tentativa de “*pegar as habilidade de cada um e dividir os pesos*”, todas as formas de avaliação que utiliza estão voltadas unicamente para mensurar as informações retidas pelos alunos. Percebe-se, também, que suas representações estão voltadas não para as atividades avaliativas num sentido formativo, mas para pontuar, “à força” os resultados obtidos. Note-se em sua fala: “*as minhas provas são cem perguntas escritas, diretas, em situações reais de vida*”. Ora, diante disto, uma indagação se faz necessária: como consegue, um aluno ser “competente”, tendo que, em duas horas de avaliação, responder a cem perguntas “*escritas*” e “*diretas*”, sobre situações “*reais de vida*”? Como isso é possível?

Para o Sujeito 1, portanto, “pontuação”, “nota” é o que comprova a aprendizagem ou a qualidade do aluno. É o que o “autoriza” e lhe concede “poder” de controlar, aprovar ou reprovar o estudante. Observe-se o que diz ele: “*todas as aulas práticas têm relatório, mas eu não corrijo, só dou o visto prá eu saber se o aluno esteve lá, mas depois ele vai ser cobrado*

na prova desses relatórios". Desta forma, os alunos "fazem por fazer" as atividades propostas, pois S1 não concebe a avaliação como uma atividade didática planejada nem como um elemento processual para a efetiva aprendizagem do aluno.

Sacristán e Gómez (1998, p. 296), neste sentido, fazem perceber que "muitos professores utilizam a avaliação, inclusive com certa complacência, para manter a ordem, a autoridade e seu sentimento de superioridade sobre os alunos". Novamente, percebe-se a relação de poder, assimétrica, desigual, e fortemente hierarquizada do Sujeito 1 para com seus educandos.

Além disso, pode-se notar que alguns procedimentos didáticos adotados em sala de aula pelo Sujeito 1, a exemplo do modelo jesuítico de ensino, incentivam a competitividade entre os alunos e a imperiosidade da demonstração constante do que se aprende, perceptível em sua fala quando diz: "*os primeiros lugares recebem um prêmio em nota*". (S.1,s:1).

Daí se deduz, que as representações do Sujeito 1 sobre a avaliação, calcam-se nas idéias de controle e classificação,

o que não favorece a formação de cidadãos independentes, críticos, participativos pelo fato de o professor prescrever tudo e o aluno apenas cumprir ordens. Nesse contexto, a avaliação é feita de maneira prescritiva, padronizada e autoritária, com o objetivo de "selecionar" quem aprendeu e quem não aprendeu. (VILLAS BOAS, 1998, p. 21, 1998).

Em verdade, "não é a classificação do aluno que é usada, e sim a classificação daqueles que têm o poder de rotular, os *definidores da realidade*, que definem o *sucesso* ou *fracasso* do aluno". (SARUP, 1986, p. 73, grifo do autor).

Falta-lhe, portanto, uma percepção integrada e autocrítica capaz de ver a avaliação como "a fase final de um ciclo completo de atividade didática racionalmente planejada [...] como caminho para entender o currículo real do aluno". (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 296-297).

Ademais é consenso que a avaliação não deve se resumir ao aluno, pois “deve ter em seu bojo uma análise não só do desempenho do aluno, mas também do professor e da adequação do plano aos objetivos propostos”. (MASETTO, 2003, p. 151). Desta forma, Masetto questiona a postura de professores como o Sujeito 1, quando diz que conhece os alunos “pela 1ª prova” [...] “no primeiro mês a gente já sabe quem é todo mundo”, e critica estes professores “proféticos”, capazes de identificar, logo nas primeiras semanas do curso, os alunos “bons” ou “sérios”, os quais terão praticamente garantida a sua aprovação, e os alunos “malandros”, que “não querem nada com nada”, fadados a uma reprovação quase certa. Esquecem-se, estes professores, que a aprendizagem é um *continuum*, um processo gradual, de colaboração, co-participação e cumplicidade que se estabelece entre os sujeitos da aprendizagem, e que a simples rotulação de um aluno nos primeiros meses de sua vida universitária, se pejorativa, pode acarretar danos irreparáveis a sua identidade estudantil e profissional, a sua personalidade, auto-estima, ao seu desenvolvimento cognitivo, às oportunidades de vida que estes alunos têm e à futura vida profissional que irão desempenhar.

O Sujeito 2 apresenta representações tradicionais sobre a avaliação, utilizando apenas a prova escrita, enquanto outras atividades assumem uma função de controle do professor sobre os alunos. Diz ele:

*“eu só uso como pontuação do aluno a prova mesmo, mesmo porque atualmente os alunos copiam trabalhos pela internet e acaba dando uma confusão danada, a gente não acaba sabendo quem copiou de quem. As demais formas de avaliação, participação, apresentação de trabalhos em grupo, seminários, não valem nota, uso apenas como conceito”. (S.2,s:1).*

Além disso, S2 adota uma postura complacente e paternalista em relação aos alunos que passaram pelo filtro do seu controle disciplinar. Note-se dele a seguinte fala:

*“como a prova é subjetiva, eu considero tudo o que os alunos escrevem, tudo o que eu posso tirar de bom. Considero, também, e muito, a participação do aluno em sala de aula... dou*

*conceito, não como nota porque tem aquele aluno "timidinho" que participa, mas que não abre a boca, mas se ele precisar de meio ponto prá passar no fim do ano, eu dou meio ponto, eu ajudo". (S.2,s:1).*

Já o Sujeito 3 critica as formas de avaliação vigentes nas universidades atuais, dizendo que:

*"nossos sistemas de avaliação ainda são falhos... a meu ver, o professor teria que motivar o aluno ao aprendizado e não à fixação... não acho que o melhor aluno é aquele que consegue reproduzir aquilo que o professor tentou ensinar, a memorização... então esses conceitos continuam na maioria das universidades". (S.3,s:2).*

Além disso, S3 utiliza-se de diversas modalidades de avaliação, concebendo-a como um elemento processual para a efetiva aprendizagem do aluno. Note-se em suas verbalizações:

*"tenho alguns métodos de avaliar, dependendo da disciplina: trabalhos de grupo, apresentados naquele momento da aula e normalmente depois de uma exposição teórica minha, discussão de casos... aí peço aos alunos que apresentem em quatro ou cinco linhas a posição prevalente no grupo" [...] "tem também os seminários, onde os alunos vão estudar previamente um tema e discutir comigo antes da apresentação, vão fazer a apresentação e se sujeitar às perguntas dos demais colegas" [...] "e tem por último a prova formal, escrita, onde, além da resposta correta que vai estar ali na múltipla escolha, eu coloco um item que eu chamo de "justificativa", e o aluno vai dar a base de sustentação da sua resposta, e é aí que expressa a sua inteligência e um potencial que a gente deve ajudar ele a desenvolver... faço também questões dissertativas, e tudo isso tem um peso, eu faço uma média dos itens que o aluno deveria obrigatoriamente responder prá eu não ser muito subjetivo na avaliação e avaliar mal o aluno" [...] "o ideal são 4-5 perguntas, é onde a gente consegue avaliar se o aluno conseguiu trabalhar bem com aquele assunto, se acrescentou algo prá ele, se ele fez*

*leituras sobre aquele assunto, se ele conseguiu uma compreensão mais profunda daquele tema". (S.3,s:1).*

Percebe-se, portanto, que S3 percebe a avaliação como um fator processual na aprendizagem do aluno, exteriorizando preocupações em avaliar e criticar a sua própria condução no ensino. Diz ele:

*"às vezes também acho que não formulei bem a pergunta porque um aluno participativo, interessado não conseguir respondê-la de forma satisfatória ou errou a resposta... e aí a gente acaba se frustrando mais do que o aluno, porque a gente esperava que aquele aluno aprendesse" [...] "a gente tem que estar sempre se aperfeiçoando e fazendo uma autocrítica como professor e da metodologia de ensino que a gente usa, prá ver se está sendo interessante e significativa para o aluno". (S.3,s:1).*

A oitava unidade refere-se à **Relação Professor-Aluno**. Nesta categoria, pode-se perceber que há uma divergência entre as representações do Sujeito 1 e dos Sujeitos 2 e 3. Observe-se o que diz o Sujeito 1:

*"não vamos confundir o professor bonzinho que deixa todo mundo passar, que deixa algazarra na sala, que não ensina nada, com o professor capaz, rígido, mas que tem carinho, trata bem, é educado, arranja um livro pro aluno ler, uma palavra de estímulo, um empurrãozinho... isso é preocupação, é carinho, e é extremamente importante". (S.1,s:2).*

Constata-se, claramente, que, embora S1 suponha manter com seus alunos uma relação de afetividade e de "verdadeira amizade", prevalece em sala de aula, uma relação fortemente hierarquizada, baseada no estrito cumprimento de "regras" por ele estabelecidas no início do ano letivo aos alunos. Observe-se o que diz ele:

*"sou exigente em termos de horário, disciplina, conversas paralelas. Entrego o plano de curso no 1º dia, as avaliações, seminários, bibliografia, normas para a convivência. Sempre digo prá eles: eu sou profissional e vocês também são, então quando eu falo vocês escutam e*

*vice-versa" [...] "no 1º mês eu sinto que eles têm um pouco de medo de mim" (S.1, entrevista depoimento) "quem chega atrasado, só pode entrar no intervalo, porque se entrar, eu vou pedir prá se retirar" [...] "não aceito conversas paralelas em hipótese nenhuma, só conversas sobre o assunto da aula" [...] "quando eu falo, eles ouvem, quando eles perguntam, eu escuto e depois a gente discute" [...] "eu tenho o conhecimento e sou o professor... e tem o aluno do outro lado". (S.1,s:1)*

Através destas verbalizações do Sujeito 1, pode-se desvelar uma postura docente autoritária e disciplinadora, "um diálogo vertical", no sentido que Freire (1974, p. 67) caracteriza como educação bancária. Neste tipo de relação professor-aluno:

O educador é o que sabe, os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos os pensados; o educador é o que diz a palavra, e os educandos os que escutam docilmente; o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador é o sujeito do processo, os educandos meros objetos.

Estabelece-se, por conseguinte, uma relação assimétrica, de poder, obediência e "respeitosa" submissão por parte dos estudantes, que, vivenciam seu cotidiano acadêmico inertes, "enfileirados como eucaliptos, em permanente posição de sentido". (ALVES, 1983).

Foucault (apud DEMO, 1993, p. 20), estudioso das relações de poder, enfatiza que "[...] o poder só pode ser captado de modo realista se de partida não acreditarmos em sua manifestação externa, que sempre usa para mascarar. Poder realmente importante, efetivo, é aquele que sabe esconder-se, precisamente para mandar sem ser percebido", e permite perceber que esta "afetividade" esboçada pelo Sujeito1 em relação aos alunos, está longe da afetividade genuína apregoada por Wallon, que a entende como uma atitude empática, amorosa e verdadeiramente preocupada com a totalidade do aluno, enquanto sujeito depositário de múltiplas necessidades, e mais distanciada ainda, "do bem primeiro da educação: a promoção do homem livre". (LUCCHESI, 1999, p. 103).

O que se constata, em verdade, é uma relação de “mando e obediência”, um “temor reverencial” por parte dos alunos, que, desta forma, se vêem impossibilitados de participar da aula com espontaneidade, autenticidade, criatividade e criticidade.

Os Sujeitos 2 e 3, em suas representações sobre a relação professor-aluno, evidenciam uma postura horizontal, pois denotam uma relação mais dialógica e simétrica em que prepondera reciprocidade, co-responsabilidade e preocupação para com os alunos. Fazem o que Alves defende ao dizer que:

Educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo prá acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. (1983, p. 13-14, grifo do autor).

Observe-se o que dizem eles:

*“sou acessível, sou democrático, eles podem me procurar em qualquer lugar. Já no 1º dia de aula eu dou o meu celular, meu e-mail... não sou do tipo de professor que não atende aluno, que acha o aluno um lixo, atendo eles na hora que eles querem me procurar... eu sou muito brincalhão” [...] “às vezes, nessa tentativa de me aproximar do aluno eu até me excedo” [...] “mas eles dizem que eu sou um “brincalhão sério”, sou brincalhão, mas sou exigente. O fato de eu ter ido lá no churrasco e dançado com os alunos, não quer dizer que eles não vão ter que se empenhar na minha disciplina e que não vão ter disciplina na aula” [...] “há uns vinte, trinta anos atrás, o professor universitário era um deus, um ícone, detentor de um conhecimento inquestionável. Atualmente com o processo de comunicação e de acesso ao conhecimento que as pessoas têm, o professor não está mais acima de nada. Ele é, sim, um coordenador de um trabalho, indicando caminhos”. (S.2,s:1);*

*“acho até que o aluno é mais importante que o professor, porque sem ele, não teríamos finalidade. O professor é o mediador, o facilitar do conhecimento para o aluno, e o*

*conhecimento é tudo aquilo de bom que ambos aprenderem com essa relação de reciprocidade” [...] “eu procuro facilitar com que eles aprendam, procuro passar informações, procuro mostrar onde eles podem completar aquele conhecimento, procuro esclarecer as dúvidas, procuro estar disponível, enfim” [...] “procuro me colocar na altura deles e digo prá eles no início do semestre, inclusive, que alguns deles seguramente podem ter um conhecimento a respeito de determinado assunto, maior do que eu” [...] “estou disponível como professor a qualquer hora, passo inclusive celular, passo e-mail” [...] “eu sempre digo prá eles que cada vez que uma disciplina se encerra, a gente tem que ter ali pelo menos um multiplicador, alguém que vai levar aquilo prá frente e que vai se tornar um professor melhor do que eu”. (S.3,s:1).*

As verbalizações dos Sujeitos 2 e 3, revelam uma postura que permite aos alunos tornarem-se sujeitos de seu próprio discurso, pois consideram que:

O diálogo dos estudantes não é conosco, mas com o pensamento [...] somos mediadores desse diálogo, e não seu obstáculo. Se o diálogo dos estudantes for com o saber e com a cultura corporificada nas obras, e, portanto, com a *práxis* cultural, a relação pedagógica revelará que o lugar do saber se encontra sempre vazio, e que, por esse motivo, todos podem igualmente aspirar a ele, porque não pertence a ninguém. O trabalho pedagógico seria, então, trabalho no sentido pleno do conceito: movimento para suprimir o aluno como aluno, a fim de que em seu lugar surja aquele que é igual ao professor, isto é, um outro professor. (CHAUÍ, 2001, p. 71).

Além disso, percebe-se uma “amorosidade séria” (FREIRE, 1996) nos Sujeitos 2 e 3 em relação aos seus alunos, que denota “uma relação de envolvimento do professor, e, conseqüentemente do aluno, carregado de afetividade para com os conteúdos de sua disciplina”. (PIMENTEL, 1993, p. 18). Mesmo porque, a afetividade na relação professor-aluno-conhecimento não deve ser um jogo de simpatias e concessões sedutoras, e sim, um conjunto de relações dialógicas geradoras de intencionalidades, obrigações e disciplina

intelectual. Esta cumplicidade de objetivos, muitas vezes árdua, é verdade, é que gera gratidão e reverência, pois une professor e aluno na busca de significados da própria existência.

A nona unidade de verbalizações refere-se ao **Significado da Docência**. Sobre esta categoria, há uma convergência das representações dos três sujeitos em torno das idéias de “missão” e “vocação”. Observe-se o que dizem eles:

*“prá mim é missão, a minha missão na terra é essa: formar pessoas, tanto dentro da universidade quanto fora da universidade”. (S.1, entrevista depoimento);*

*“a docência tem uma responsabilidade muito grande... às vezes a gente, sem perceber, ajuda os alunos e até modifica a vida deles, mostra caminhos, eles se lembram de coisas que a gente falou anos atrás e que marcou a vida deles” [...] “é uma sementinha que a gente coloca prá germinar um dia”. (S.2,s:1);*

*“sinto que tenho um compromisso com o ensino, uma preocupação com os estudantes, uma orientação no sentido de um aprendizado que faça deles pessoas melhores... então ser professor prá mim é essencial! Jamais irei me aposentar, a não ser que uma doença ou falência do sistema nervoso e da mente me impeçam de dar aula” [...] “porque um professor não se aposenta nunca” [...] “o professor ensina e aprende, e é uma maneira da gente estar sempre em contato com os mais jovens, de você estar atualizado. Então acho que o magistério é uma atividade que me realiza como pessoa, como cidadão, independente de ser bem ou mal remunerado” [...] “ser professor prá mim é a finalidade da minha vida”. (S.3, entrevista depoimento).*

Das afirmações, depreendem-se representações sobre a docência calcadas prioritariamente nas idéias de “vocação” e “doação”, mesmo *“com o salário que a gente ganha, com a falta de estrutura da universidade, falta de reconhecimento da instituição, enfim, com tantas deficiências, se a gente continua lá é por paixão, é por vocação mesmo”. (S.1, entrevista depoimento).*

Esta concepção de docência como “vocação” ou “doação” é importante, pois encerra uma disponibilidade pessoal e afetiva para com o trabalho docente. Todavia, Ciampa (1989), Gatti (1992), Sacristán e Gómez (1998), Arroyo (2000), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2003), Zabalza (2004), dentre outros, entendem que a identidade e profissionalidade docentes são construídas a partir dos determinantes de uma estrutura social histórica, econômica, política e cultural, e de dinâmicas coletivas que agem sobre os indivíduos, condicionando as práticas profissionais, inserindo-os em um espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão. (NÓVOA, 1995 b).

Embora se constate nas verbalizações dos sujeitos uma concepção naturalizante da docência, percebe-se, claramente, o entusiasmo, “paixão”, dedicação, prazer e gratificação pela atividade que realizam, remetendo a uma condição de compromisso, de “envolvimento”, necessária ao exercício do magistério.

A décima unidade destas representações refere-se à **Avaliação da Prática Docente**. Percebe-se uma convergência nas representações dos Sujeitos 1 e 2 quanto à ausência de uma auto-avaliação do exercício docente, pois os dois sujeitos tendem a reduzir a educação a uma dimensão instrumental, desconsiderando a complexidade da educação e do trabalho pedagógico. Note-se deles as seguintes falas:

*“no início eu não estava satisfeito porque eu tinha apenas o conhecimento da graduação. Depois fui para o mestrado e continuei trabalhando fora, com a agricultura, daí fiz o doutorado e todas essas informações são suficientes até para a pós-graduação” (S.1,s:2)*  
*“hoje estou feliz com a minha prática docente” [...] “eu não teria muito mais coisa pra aprender em termos de didática. Sinto falta de um curso de PowerPoint, Excel, de novas técnicas eletrônicas, porque a forma de lidar com os alunos eu aprendi com a vida, e hoje teria que me aprofundar na tecnologia pra melhorar a qualidade da aula”. (S.1,entrevista depoimento);*

*“pro nível de alunos que a gente tem, eu diria que sou satisfatório” [...] “para os alunos do período noturno que são alunos que trabalham, mais maduros, que perguntam, as aulas são extremamente estimulantes, e eu acho que sou quase ótimo” [...] “acho que sou satisfatório em termos de recursos didáticos, gosto das aulas expositivas, sinto a necessidade do diálogo com o aluno, algo mais informal, mais solto... não uso muito filme, vídeo” (S.2,entrevista depoimento) “mas falta aprender mais, dominar mais. Quem trabalha com a Pedagogia tem que dar uma aula perfeita, a minha não é, só estudei quatro anos prá ser professor. Mas me considero competente na disciplina que leciono”. (S.2,s:1).*

O Sujeito 3, por sua vez, exterioriza uma preocupação com a autocrítica constante sobre sua prática docente e sobre o alcance de um aprendizado significativo por parte dos alunos. Diz ele:

*“eu acho que ser professor não é ser um técnico em Didática” [...] “hoje eu ensino de um jeito diferente do que ensinava há 20 anos atrás... a gente vai se tornando professor com o tempo e acaba criando uma atividade sem muito embasamento técnico, sem um ensino sobre o que é ser professor, ou como deve ser ou que é o professor, como ensinar, enfim, a metodologia do ensino superior, essas disciplinas que fazem parte da Pedagogia” [...] “mas sempre tive a preocupação de que os alunos fizessem avaliações dos professores quando tivessem a disciplina e dos conteúdos para que a gente pudesse estar num constante aperfeiçoamento e melhoria do conteúdo e da metodologia de ensino” [...] “então, hoje eu me considero um bom professor, mas estou sempre descontente, acho que sempre posso fazer melhor”. (S.3,s:1).*

Desta forma, observa-se uma preocupação do Sujeito 3 em aperfeiçoar constantemente a sua formação e prática docentes, tanto do ponto de vista dos conhecimentos específicos como dos pedagógicos, além de respeitar os educandos e combinar esforços com eles para que juntos vençam os desafios educacionais da conquista do conhecimento.

A décima primeira unidade refere-se à **Formação Pedagógica**. Nesta categoria, constata-se que as representações dos Sujeitos 1 e 2 convergiram na percepção da formação pedagógica por um prisma puramente instrumental. Note-se deles as seguintes falas:

*“no início eu não tinha noção de nada. Só sabia que podia transmitir conhecimento por causa das palestras que eu fazia antes de entrar na universidade. Se o produtor podia me entender e gostava, então os alunos também aproveitariam isso. Mas foi mais copiando” [...] eu tive professores que eu admirava muito, e procurei imitá-los no início” [...] “ fez falta no começo, há 20 anos atrás, por um período de um ano, depois deslanchei. E hoje, eu não teria muito mais coisa prá aprender em termos de didática. Sinto falta de um curso de PowerPoint, Excel, de novas técnicas eletrônicas, porque a forma de lidar com os alunos eu aprendi com a vida, e hoje teria que me aprofundar na tecnologia prá melhorar a qualidade da aula”.* (S.1,s:1).

Depreende-se destas afirmações, que as representações do Sujeito 1 calcam-se em aspectos puramente técnicos, e fazem-no conceber a educação como uma ciência aplicada e a aprendizagem como uma acumulação de conhecimentos, sendo o professor um “especialista” em atuar como expositor de conteúdos estáticos, dogmáticos e rotineiros. Percebe-se, também, que embora não tenha tido formação pedagógica, esta se constituiu pela imitação dos modelos dos professores que teve, quando diz: *“eu não tinha noção de nada” [...] “tive professores que eu admirava muito, e procurei imitá-los no início”.* (S1,s:1).

Este dado é reforçado nas considerações de Behrens (1998, p. 58), que, ao refletir sobre a formação dos profissionais liberais que atuam na docência superior, afirma que “sua ação decente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação. Em alguns casos, superam as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve na docência”.

O Sujeito 2, em suas verbalizações, também exterioriza uma visão instrumental da docência. Observe-se o que diz ele:

*"quando eu fui fazer o teste para professor colaborador, a primeira coisa que eu e alguns professores fizemos foi pedir para um professor lá da área da educação, para nos dar umas aulas de didática" [...] "e tivemos um curso de uma semana que valeu pro resto da vida". (S.2,s:1).* Constata-se, também, que para S2, a finalidade da teoria pedagógica resume-se a resolver problemas didáticos e de relacionamento com os alunos, quando diz *"se a gente não tem um pouquinho da teoria pedagógica não tem jeito, vai ter problema de didática, de relacionamento com o aluno". (S.2,s:1).*

Deve-se considerar, como reforça MASETTO (2003, p. 23), que "a docência existe para que o aluno aprenda...ninguém aprenderá por eles". Nesta linha de raciocínio, depreende-se que para que o aluno incorpore progressivamente os matizes da ciência e do conhecimento, não só como instrumentos para resolver as demandas da aula, mas como instrumentos preciosos de reflexão de significados, de criação e reinterpretação da cultura, busca de solução dos problemas da realidade e perpetuação da herança cultural da humanidade, não basta apenas que o professor domine conhecimentos científicos e técnicos da disciplina que leciona, mas que incorpore o que Shulman (apud SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 355) chama de "conhecimento do conteúdo pedagógico", imprescindível para a transmissão eficaz do conhecimento e para a reconstrução do conhecimento que os alunos trazem de sua vida pregressa ou paralela à universidade.

Pode-se constatar, portanto, que as representações dos Sujeitos 1 e 2 estão centradas em aspectos estritamente instrumentais e técnicos, faltando-lhes a percepção do substrato material, social e cultural condicionante da educação.

Esta concepção, remonta à imagem do Barão de Münchhausen, que teria saído de um pântano em que caiu com seu cavalo, puxado pelos próprios cabelos. (LÖVY, 1998).

Analogamente, o professor é visto como um ser autônomo, capaz de produzir seu próprio movimento de individualização, autocondução, autodeterminação e autodesenvolvimento, afastado das determinações e interesses do mundo, da realidade, do cotidiano vivido pelas pessoas e dos projetos sociais.

Já as representações do Sujeito 3, calcam-se na concepção de que a formação pedagógica advém de um compromisso com a busca do conhecimento educacional e com a transformação da sociedade. Ao procurar o seu aperfeiçoamento através de um Mestrado na área de Educação, demonstrou preocupar-se em construir uma visão amplificada da docência que não meramente instrumental. É o que se nota quando ele diz que:

*“[...] até então eu era professor por acaso, mais por empirismo, por instinto do que por informação... eu me achei na educação e me achei nos teóricos como Paulo Freire, Rubem Alves, Pierre Bourdieu e tantos outros que eu ignorava por completo e que são fundamentais prá quem quer ser professor... acho que a partir desse momento eu me tornei um professor com uma outra visão do que é a educação e o papel do professor e o significado do aluno. Então, se eu dei um passo certo, foi ter optado pelo mestrado e pela área de educação”.*  
(S.3, entrevista depoimento).

Desta forma, o Sujeito 3 contextualiza sua prática docente, buscando compreender e teorizar sobre a educação como prática social complexa, determinada e determinante.

A décima segunda unidade de verbalizações refere-se às **Habilidades e Especificidades para o bom exercício da Docência**. Nesta categoria, pode-se constatar que há uma divergência entre as representações dos três sujeitos. O Sujeito 1, concebe a docência como vocação. Note-se dele as seguintes falas:

*“a vocação é que faz um bom professor. Quem não tem vocação nunca vai ser um bom professor, por mais que tente” [...] “a competência tá ligada com a vocação, ele só vai ser competente se tiver vocação” (S.1,s:1) “a segunda coisa, é que ele tem gostar de estudar a*

*matéria que ele trabalha e também ler muito, de ter uma cultura de verdade" [...] "a terceira coisa é a paciência, ele tem que saber que trabalha numa área que tem decepções, inclusive financeiras, num país de 3º mundo, e que ele tem que saber onde está pisando". (S.1, s:2).*

Desta forma, no que se refere às habilidades de um bom docente, pode-se constatar que o Sujeito 1 detém uma representação idealista que enfatiza a vocação como condição *sine qua non* para o exercício educativo.

O Sujeito 2, por sua vez, em suas representações, apresenta uma objetividade formal em que o bom exercício da docência se dá através da prescrição de um "receituário de habilidades", o que pode ser constatado em suas verbalizações:

*"acho que é preciso três habilidades: técnica, humana e conceitual. A habilidade técnica é conhecer o conteúdo que se dá, porque sem se dominar o conteúdo não se tem o que ensinar; segundo, a habilidade humana, entender os relacionamentos, essa questão dos problemas que os alunos trazem, enfim, esse diálogo com o mundo de hoje" [...] " a terceira, é a habilidade conceitual, que é entender este contexto todo onde está a tua profissão, a educação, a universidade, as regras e limitações da universidade". (S.2,s:1);*

Já o Sujeito 3, ao lado da idéia de vocação, evidencia representações humanitárias que envolvem um compromisso com o aprendizado, com a conscientização e emancipação dos seus alunos. Observe-se o que diz ele:

*"acho que um bom professor tem que ser um indivíduo que tenha uma constante necessidade de aperfeiçoamento intelectual, de leituras, de aprendizado com outros professores, ou seja, uma pessoa em que o conhecimento seja uma prioridade de vida" [...] " ter vocação mesmo, porque a formação pedagógica, ajuda, mas sozinha não faz um bom professor... tem que ter paixão, ou carinho, ou amor talvez seja a palavra melhor, pelo que faz, ou seja, gostar de ser professor, isso faz com que cada vez você esteja preocupado em fazer aquilo melhor" [...] "o professor tem que ser uma pessoa que tem preocupação com o seu semelhante, tem que ser*

*solidário, sem reserva de conhecimento, tem que saber reconhecer no outro a necessidade de aprendizado, perceber que ensinar é também aprender... tirar dos próprios alunos noções de aprendizados prá que a gente melhore como professor" [...] "ter a capacidade de perceber o que é melhor para o aluno naquele momento, o que deve ser discutido, o que deve ser trabalhado... e principalmente, procurar fugir desse sistema de cultura única, de globalização, de homogeneização, e procurar fazer com que o aluno perceba que ele tem que ser um transformador da sociedade em que vive" [...] "eu acho que não se consegue ensinar a ser professor, alguém que não tenha dom, vocação, ou alguém que não goste de ensinar" [...] " a formação pedagógica pode servir como fator de orientação, mas não que ela, por si só, vá formar o professor... serve como um aperfeiçoamento, prá mostrar onde o professor está errado, sua metodologia" [...] "ela melhora aquele que já é um bom professor, mas não consegue transformar uma pessoa num bom professor, porque o bom professor já nasce pronto, tem que ter paixão e uma certa habilidade prá lecionar, falar em público, motivar o aluno a ir em busca do conhecimento" [...] "a Didática é uma técnica, e se à toda essa técnica não estiver ali presente uma pessoa com conhecimento e apaixonada pelo que faz, ela é o menos importante nisso tudo". (S.3,s:1).*

Constata-se, portanto, que embora o Sujeito 3 conceba a docência de uma forma naturalizante, amplia sua concepção ao ressaltar os aspectos humanitários e o compromisso social e político que a docência encerra com o aprendizado e emancipação dos seus alunos enquanto agentes de transformação da sociedade.

Na seqüência do trabalho, apresentam-se as categorias que se referem às finalidades da Educação Superior.

## 6.2. Representações sobre as finalidades da Educação Superior

A primeira unidade destas representações refere-se à **Relação Professor-Instituição**.

Nesta categoria, pode-se perceber que há uma convergência nas representações dos três sujeitos em torno de uma concepção burocrática deste relacionamento. Observe-se o que dizem:

*"eu analiso, espero a reunião do departamento prá entender realmente o que é a norma, e quando não gosto, me rebelo mesmo" [...] "não gosto de chamada, mas sou obrigado, faço porque é norma da universidade, mas acho ridículo" [...] "já as norma boas, por exemplo, a criação de monografia, foi um tremendo avanço da universidade". (S.1,s:2);*

*"o que eu acho que é justo, eu obedeço, quando não acho, eu me rebelo" [...] "me posiciono mesmo, vou até conversar com o reitor se for preciso, e defendo a universidade. Caso contrário, não". (S.2,s:2);*

*"eu não faço chamada em aula, e quando faço, faço simbolicamente, só prá não ficar privilegiando quem nunca aparece" [...] "acho que o ensino deve ser voluntário e essas regras que são estabelecidas pelas instituições não conseguiram melhorar o nível de aprendizado, nem a relação professor-aluno, porque alguns professores se utilizam muito desse "poder" que eles têm em classe prá impor os seus métodos de ensino e de avaliação" [...] "acho, porém, que em qualquer instituição de ensino tem que haver uma hierarquia, senão vira bagunça, vira terra-de-ninguém, e o professor acaba tendo que assumir essa posição de controlador dentro da sala de aula". (S.3,s:2).*

Embora as representações dos três sujeitos sobre as normas institucionais esbocem uma certa crítica quanto aos aspectos organizacionais das instituições universitárias, fundamentam-se em aspectos meramente burocráticos. E, ainda que defendam, frouxamente, a necessidade de normas institucionais na universidade, não as cumprem quando não estão

convencidos de sua validade, embora sejam membros atuantes em seus respectivos Conselhos Profissionais.<sup>21</sup>

Desta forma, os três sujeitos adotam um discurso dispersivo e defensivo, ao mesmo tempo em que mostram valores implícitos do grupo social a que pertencem, se eximindo da responsabilidade política de questionar e fazer frente às normas e valores das instituições educativas onde trabalham como professores. A exemplo do que acontece com os Sujeitos 1 e 2, no que tange aos aspectos políticos da educação, nota-se, então, uma “cisão”, uma ruptura, em que os três sujeitos “perdem” momentaneamente a identidade docente, desvestindo-se do papel de professor e assumindo, apenas, o de profissional. (HALL, 1998).

Ora, é consenso que toda a estrutura interna e dinâmica de qualquer universidade, sob diferentes ritmos, orientações, recursos e contextos em que operam, está subordinada a um organograma formal e, muitas vezes, prescritivo, o que, em verdade acaba sobrecarregando os docentes com atividades monótonas, dissonantes com suas funções, desgastantes e repetitivas. E, embora se assemelhem “a universos conflitantes, e seu funcionamento como resultado do encontro entre racionalidades contingentes, múltiplas e divergentes de indivíduos relativamente livres” (CROZIER e FRIEDBERG, apud ZABALZA, 2004, p. 73), esta estrutura, é apenas o alicerce administrativo de todo um conjunto de dinâmicas interpessoais e funcionais que, certamente, contribuem para caracterizar a identidade das instituições universitárias.

Além disso, falar de normas em uma instituição universitária, é falar, também do projeto político pedagógico, que é muito mais amplo e abrangente, porquanto comprometido com a definição dos objetivos, metas, valores e princípios educacionais de uma instituição. É ele que “discute o ensinar e o aprender num processo de formação e construção de cidadania

<sup>21</sup> SUJEITO 1 - CREA: Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia  
SUJEITO 2 - CRA: Conselho Regional de Administração  
SUJEITO 3 - CRM: Conselho Regional de Medicina

[...] a tomada de decisão quanto aos rumos que consciente e criticamente, definem como necessários e possíveis à instituição universitária”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 171).

Enfim, a universidade é “um todo orgânico e articulado” (MASETTO, 2003, p. 61), no qual entrelaçam-se diariamente, professores, alunos, horários, recursos, políticas de ensino, promoção de carreira e assim por diante. Neste espaço, a universidade recupera as suas raízes enquanto instituição social, definindo seus rumos e suas metas, numa autocrítica permanente de suas funções e de seu compromisso com a transformação da sociedade.

Desta forma, as estruturas organizacionais configuram-se como bússolas, orientando as atividades, legitimando planejamentos, atuações, objetivos, distribuição de tarefas, perspectivas e obtenção de resultados. Além disso, imprimem uma identidade própria à instituição, embora se deva manter a respeito de sua funcionalidade, uma permanente reflexão para o alcance de transformações necessárias.

Portanto, a universidade, enquanto ambiente formativo, deve estar sempre aberta para uma realidade social plural e dinâmica da qual é reflexo, num processo permanente de questionamentos sobre o que está instituído e o que deve ser modificado, numa sinérgica interação com a coletividade e suas demandas.

E seus professores devem enxergá-la como um todo, pois as relações que entre eles se estabelecem vão além dos vínculos empregatícios, pois dependem de um conjunto de fatores pessoais, sociais, culturais e históricos, que exercem influência individual e coletiva. Esta visão de totalidade é necessária para que se desmonte qualquer tendência ao individualismo sacramentado pela liberdade de cátedra, atitude incompatível com o atual desenvolvimento da prática docente universitária.

A segunda unidade de representações sobre os fins educativos, refere-se à **Relação Aluno-Sociedade**. Pode-se constatar nesta categoria que há uma divergência entre as representações do Sujcito 1, em relação aos Sujeitos 2 e 3. Note-se dele a seguinte fala:

*"sinceramente, eu gostaria de vê-los felizes" [...] "eu não espero outra coisa a não ser isso, que o aluno cumpra as suas metas e desenvolva os seus dons, que chegue lá onde almejava no curso e seja feliz, que consiga trabalhar com prazer, voltar prá casa com prazer, viajar com prazer, ter a vida que ele pensou". (S.1,s:2).*

Nas verbalizações, se desvela a visão individualista de S1, pautada na realização pessoal dos alunos que ajuda a formar, estando ausente a preocupação sobre os fins da educação, que, enquanto prática social, estão comprometidos com a transformação da sociedade.

Já os Sujeitos 2 e 3 exteriorizam uma perspectiva de "coletivo", dizendo:

*"o que eu gostaria é que eles fossem transformadores da sociedade" [...] " a minha esperança é que estes jovens de 15 anos de hoje, quando chegarem lá, vão ser vereadores, prefeitos, delegados de polícia com raça e sangue prá mudar as coisas... então eu vejo que estes nossos "questionadores inquietos" vão mudar o país. Nem todos têm esse perfil, é claro, mas alguns dos nossos alunos vão mudar esse país, por isso ponho muita fé nessa juventude que está aí". (S.2,s:2);*

*"nós temos consciência de que nesse mundo de globalização e técnico-ciências, de procedimentos e valores descartáveis, a maioria vai se inserir nesse tipo de luta desenfreada, onde vão vencer os melhores dentro de um critério meritocrático" [...] "então sei que boa parte dos meus alunos, futuros médicos vão frustrar as minhas expectativas, que é formar médicos preocupados com os problemas da nossa população... mas sei que uma pequena parcela deles serão médicos vocacionados, no sentido de compreender o ser humano e aliviar o sofrimento das pessoas, de servir de instrumento de igualdade em relação à saúde" [...]*

*“essa é a minha inspiração prá continuar a dar aula como professor” [...] “mas isso só vai mudar quando as escolas estiverem disponíveis prá toda a população de forma igualitária” [...] “e nós temos que fazer com que estes que não tiveram tantas oportunidades, possam entrar nas universidades e mudar essa realidade da população e da educação brasileira”.* (S.3,s:2).

Pode-se constatar, desta forma, que os Sujeitos 2 e 3 em suas verbalizações, não isolam aluno e sociedade, mas exteriorizam uma preocupação genuína com a formação dos seus alunos, enquanto seres humanos inseridos numa totalidade social, capazes de se desenvolver e de se emancipar, contribuindo efetivamente para a transformação da sociedade. Desta forma, conseguem estabelecer uma relação aluno-sociedade tendo em vista os fins últimos da educação.

A terceira unidade de verbalizações refere-se aos **Aspectos Políticos da Educação**. Sobre esta categoria, constata-se que as representações dos Sujeitos 1 e 2 estão centradas numa pretensa neutralidade política da educação, quando dizem:

*“não tenho participação política nem administrativa na universidade onde leciono” [...] “a gente sempre acaba se expondo” [...] “nunca exteriorizo o meu voto, conclamo os alunos a votar, a participar, mas não exteriorizo o meu pensamento, esse lado político realmente eu não tenho” [...] “às vezes, surgem questões em sala de aula, os alunos perguntam, por exemplo eu falo prá eles que daqui uns anos eles vão perder os bons professores por falta de reajuste, porque faltam equipamentos... mas outras questões eu não permito em sala de aula, porque a gente se expõe” [...] “vão pensar que a gente tá fazendo política, e a sala de aula não é local para isso, a sala de aula é local prá fazer a parte técnica, cultural, profissional, passar experiência para o aluno e educá-lo na profissão que ele está almejando. A parte política tem o seu fórum, que são os debates dentro da própria universidade”.* (S.1,s:2);

*“eu sou mais técnico, e a política atrapalha porque prevalece o interesse de um determinado grupo e não vejo nada de positivo nisso” [...] “ a Administração é um curso mais técnico, a gente vê questões objetivas, definidas, soluções, vê o que são causas, problemas e sob esse aspecto eu não vejo a política como grande benefício” [...] “os professores que são ativos politicamente na universidade, não procuram conscientizar o aluno num contexto de liberdade para definir os caminhos ideológicos e políticos de uma política global e pura” [...] “por causa dessa distorção, eu não vejo que a política traga benefícios para a universidade”. (S.2,s:2).*

Depreende-se das falas dos Sujeitos 1 e 2 que, embora defendam a participação dos alunos em questões políticas internas na universidade, fazem-na de forma equivocada, descompromissada, neutra e alheada do contexto social, pois confundem “atividade política” com “atividade política partidária”.

Para Rangel (1999, p. 59),

a ausência de idéias que revelem a consciência do compromisso político da ação docente e do contexto social que a envolve é um dado que convoca a reflexões, especialmente quando se considera que essas idéias são particularmente significativas à ampliação do conceito e do alcance social do ensino, no interesse da relação (crítica, emancipatória) entre educação (o ato educativo de ensinar) e a sociedade.

Já o Sujeito 3, faz uma leitura mais profunda da sociedade e vê a educação como “ato político”, contribuindo para a conscientização e emancipação dos alunos-cidadãos. Note-se dele as seguintes falas:

*“as disciplinas que eu leciono, não podem ser analisadas sem que entre na discussão o conteúdo político... na discussão dos assuntos sempre acaba surgindo algum enfoque político que faz parte das interpretações e da natureza ética, moral e legal do ponto de vista da sociedade... como professor, não dá prá separar o ensino da política... sempre tento fazer a análise da política do ponto de vista histórico das disciplinas e as influências que a sociedade*

*exerceu naquele momento histórico" [...] "procuro motivar que esse assunto surja no contexto das discussões dos temas em sala de aula, e normalmente faço uma colocação e uma análise e uma interpretação prá motivar os alunos ao debate sobre as razões políticas daquele tema" [...] "a educação brasileira é uma educação para as elites, para manter o status quo e para que não aflorem as consciências. Então, mesmo no nível superior, nós temos que motivar esse pensamento em relação à política prá que os alunos desfaçam aqueles preconceitos e idéias que foram sublinaramente colocadas nas nossas cabeças durante todo aquele período de aprendizado escolar. Os próprios professores não têm noção dessa alienação, e quando percebem, não fazem nada, o que é uma incoerência" [...] "é o que diz a teoria da libertação de Freire, só que é claro, cada vez que cria-se consciência, paga-se o preço... então a tarefa do professor é tentar lutar contra esse tipo de situação, não se frustrar e não desistir, porque o pensamento dele vai se multiplicar e outras pessoas vão pensar da mesma forma e na medida em que a maioria tem um entendimento diferente desse senso comum, as coisas vão mudar. Por isso que a política não pode ser separada da educação, tem que ser um catalisador. Mas não uma política partidária, e sim uma política de consciência de direitos e deveres". (S.3,s:2).*

O Sujeito 3 compreende que a esfera da profissão docente já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos e à técnica para transmiti-los, pois

*exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção - e não mais imutável - e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza. (MIZUKAMI, 2002, p. 12).*

Depreende-se, portanto que S3 mostra-se "politicamente" comprometido com a sociedade da qual faz parte, e suas representações sobre os aspectos políticos da educação coadunam-se com a concepção de que qualquer pessoa, e por extensão, qualquer professor, é

um cidadão político, partícipe de um determinado contexto histórico. Além disso, detém uma visão de mundo que as inconclusões, limitações, possibilidades, cultura, crenças, normas, trabalho, educação, etc, fazem parte das descobertas, evolução e conquistas da humanidade, mas que “só ganham profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade”. (FREIRE, 1992, p. 100).

Desta forma, o professor, como ser crítico e atento, deverá não só participar de uma prática de reflexão junto aos seus pares, principalmente em espaços de reflexão compartilhada dentro das instituições universitárias, mas também oferecer as oportunidades aos seus alunos de análises constantes das propostas implícitas nas situações que a vida lhes oferece.

Além disso, a profissionalidade e individualidade docentes expressas pelo papel que o docente ocupa, só são adquiridas e concretizadas “através das múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa”, e só são alcançadas quando há uma desacomodação e flexibilidade dos professores frente a situações reais, situações estas “balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática” (NÓVOA, 1995b, p. 72-74), ou seja, a *práxis*, como lugar da produção da consciência crítica e da ação docente qualificada.

É consenso que grande parte do potencial cultural das sociedades contemporâneas, centra-se nas instituições de ensino. O professor do ensino superior, em especial, deve, portanto, ao entrar na sala de aula, além da competência técnica e científica pertinentes a sua disciplina, permitir a abertura de espaços para a discussão e debate com seus alunos, enquanto cidadãos sociais, sobre todos estes aspectos, “conciliando o técnico com o ético na vida profissional” estimulando-os a pensar “sobre os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício nesta sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais”. (MASETTO, 1998, p. 24-25). E a desenvolver, de forma responsável, uma consciência social para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária, não se esquecendo,

também, de que estas reflexões, redundam num processo de emancipação individual e coletivas, que, mais cedo ou mais tarde, influenciarão significativamente a formação e a prática profissional destes acadêmicos.

A quarta unidade de representações refere-se à **Concepção sobre a Educação Superior**. Nas representações dos Sujeitos 1 e 2 revela-se uma concepção elitizada, que trata a Educação Superior como “redentora” da sociedade e como “alavanca do progresso”. Note-se em suas falas:

*“a educação prá mim é tudo, começa no cidadão e termina no crescimento, porque se o Brasil quer passar para o 1º mundo, vai ter que ter muitos doutores fazendo pesquisa e produzindo tecnologia e desenvolvimento. É tudo uma cadeia, e tudo isso começa pela valorização do professor e da estrutura da escola” [...] “essa é a grande base de uma civilização, é aquele que transmite. Não há informática que consiga fazer isso”. (S.1, entrevista depoimento);*

*“tudo passa pela educação: as questões políticas, agrárias, ideológicas” [...] “eu reporto a 90 % dos problemas do país a questão da educação não ser encarada com a seriedade e com a importância que deveria ter. Acho que a educação é a base prá você ter a solução dos caminhos para os demais problemas, sejam econômicos, seja o que for” [...] “acho que se tendo um povo educado e preparado se consegue superar tudo o que vem pela frente”. (S.2, entrevista depoimento).*

Os Sujeitos 1 e 2, portanto, não questionam os aspectos da sociedade dividida em classes, nem a influência dos fatores econômicos e sociais que cada vez mais excluem os setores já marginalizados, como sendo a razão de problemáticas sociais. Defendem a idéia que só através da educação, as pessoas “cultas” modificarão este estado de coisas, esquecendo-se de que os problemas da sociedade atual são reflexos do sistema econômico, e que a educação na sociedade capitalista está, inevitavelmente, atrelada aos interesses econômicos. Esquecem-

se de que a tarefa de educador, embora deva conter implicações políticas, jamais será capaz de, sozinha, dar conta das discrepâncias, incongruências, desigualdades e injustiças sociais, uma vez que são estes mesmos mecanismos os propulsores e mantenedores do capitalismo.

A educação, sem dúvida, é um dos fatores que contribuem para a conscientização, para a abertura à compreensão dos atuais modelos de estruturas sociais, para a humanização e emancipação dos cidadãos, para o enfrentamento da multiplicidade de problemas que afligem as sociedades contemporâneas, no intuito de torná-las mais democráticas. Porém, não é o fator determinante. A transposição das problemáticas que afligem as sociedades só é possível através da mudança da estrutura social, cuja natureza é política, e, portanto, influenciada pela dominação, autoritarismo, pressões e relações de poder, características do comportamento das elites.

Esta compreensão é claramente exteriorizada pelo Sujeito 3, que se posiciona fazendo uma análise da atual situação da educação brasileira como reflexo do sistema econômico capitalista, ao enfatizar que:

*“está um caos. Da forma como a escola foi adotada pelo sistema capitalista neo-liberal, a escola é uma empresa... acho que houve uma multiplicação de universidades, uma queda da qualidade das que já tinham, uma abertura de universidades que não têm a mínima condição de funcionar, uma deficiência na formação de professores, uma universidade envolvida com lucro, que virou uma “empresa”, cuja finalidade é lucrativa e não mais a educação” [...] “o estudo público, universal e gratuito está ficando prá traz... o Estado tem apoiado cada vez mais o acesso de pessoas ao ensino superior, só que é uma universidade sem qualidade, que cria uma ilusão de inserção no mercado... as pessoas que mais precisam, que estão lá nas classes menos favorecidas, econômica e culturalmente, são as pessoas que vão entrar nessas escolas de péssima qualidade, que vão ter uma formação extremamente deficiente” [...] “as pessoas que estão entrando nas universidades de qualidade são as elites econômicas e*

*culturais... então nós estamos aumentando as desigualdades e privilegiando aqueles que já têm privilégios” [...] “infelizmente nem os professores têm percebido que estão sendo instrumentos dessa metodologia”. (S.3, entrevista depoimento).*

O Sujeito 3 faz “uma leitura do mundo” (FREIRE, 1992) que reage à desumanização e às condições de alienação impostas pelo mundo capitalista à educação. É o sujeito “utópico”, consciente, comprometido historicamente com a transformação da sociedade, capaz da “dialeção dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. (FREIRE, 1980, p. 27).

S3 percebe a dicotomia/dualidade entre a educação pública e privada e critica o sistema capitalista, que, ao tentar promover uma educação igualitária, aviltou o trabalho, prestígio, qualidade e funcionalidade das universidades, transformando-as em pequenos “guetos auto-referidos”, sem identidade e sem sentido, contaminados por interesses e desavenças pessoais, tornando-as incapazes de transmitir a cultura e de possibilitar uma educação democrática.

Por conseguinte, estas instituições de ensino, ao invés de criarem elites dirigentes e intelectualmente expressivas, à semelhança de empresas, criam “incompetentes sociais e políticos”, adestram mão-de-obra passiva e acrítica, treinando os indivíduos para que sejam produtivos em suas profissões e fornecendo força de trabalho para um mercado sempre flutuante e autofágico. (CHAUÍ, 2001).

A quinta unidade de verbalizações refere-se ao **Papel da Educação Superior e a Sociedade**. Sobre esta categoria, pode-se constatar que houve uma divergência entre as representações dos três sujeitos. Observe-se o que diz o Sujeito 1:

*“eu acho que a sociedade, o cidadão comum, hoje, não sabem o que esperar da universidade... as empresas sabem. O que ela deveria esperar é um bom profissional, competente, que vai exercer sua profissão muito bem. E benefícios da própria universidade*

*dentro da sociedade, por exemplo, influenciando na educação sanitária, na redução do analfabetismo, na saúde das pessoas, ajudando a incubar projetos tecnológicos para empresas, além do produto básico que é o aluno, o profissional” [...] “então o que se pode esperar da universidade é tudo, a universidade é a mãe da sociedade, deveria ser, pelo menos, inclusive reciclar os professores do segundo grau” [...] “universidade é para gente ir e ficar, passar o dia, ter esporte, alimentação, local de convivência para todos os estudantes, de troca de idéias, de experiências de todas as áreas, que é o verdadeiro espírito da universidade: cultura”. (S.1,s:2).*

Para S1, a universidade é um locus de formação profissional. Ele diz: *“o que ela deveria esperar é um bom profissional, competente, que vai exercer sua profissão muito bem”*. Também evidencia uma concepção de universidade como “prestadora de serviço”, ao dizer que ela poderia trazer inúmeros benefícios à comunidade, *“inclusive reciclar os professores do segundo grau”*. Além destes aspectos, constata-se que S1 concebe a universidade como espaço de “erudição”, quando afirma que deveria ser *“local de convivência para todos os estudantes, de troca de idéias de experiências de todas as áreas... cultura”*, concepção esta típica do modelo inglês de educação superior que vê a educação de forma elitizada, ao concebê-la como uma apropriação do saber erudito ou alta cultura.

Também o Sujeito 2, em suas verbalizações, deixa perceber que não concebe a universidade enquanto instituição formativa cujo compromisso não é somente o de transmitir o saber socialmente construído a todos os indivíduos, mas questionar o saber, humanizar as relações e reconstruir os ambientes sociais tendo em vista a construção de coletivos mais reais e socialmente significativos. Observe-se o que diz ele:

*“veja, eu não posso estar saindo do conteúdo da minha disciplina para estar discutindo os problemas do mundo, mas em todo o momento em que isso é possível, que isso pode contribuir para a formação desse aluno, desse cidadão, eu puxo isso” [...] “não posso fugir*

*do conteúdo técnico, não posso substituir uma coisa pela outra. Mas agrego, na medida do possível os outros aspectos da vida da gente, mas não posso deixar de ser profissional". (S.2, s:2).*

S2 parece não fazer uma reflexão crítica de sua prática educativa enquanto propulsora de transformações da sociedade, nem questiona o significado do conhecimento para a vida dos alunos e para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa que propicie dignidade de vida para todos. Para ele, estes aspectos são secundários, não sendo prioridades para a tarefa do educador.

O Sujeito 3, por sua vez, traz representações do fenômeno educativo e de suas implicações como fato antropológico vinculado a valores, anseios, projetos de civilização e compromissos de transformação social, não se restringindo a pensar na formação de bons profissionais com diploma de terceiro grau. Note-se dele as seguintes falas:

*"a educação tem que ser um instrumento para que as pessoas adquiram o conhecimento, adquiram o saber humano prá que de posse desse saber, ele possa ser multiplicado e dividido de uma maneira mais ampla possível. Então, a educação tem como finalidade ampliar o conhecimento" [...] "quanto mais se aprende, mais se pensa de forma diferente... então a educação deve ser em termos de conhecimento, e não em termos de preparo para o trabalho e de busca de emprego" [...] "no nosso país, a educação está direcionada prá inserir as pessoas no mercado de trabalho, onde os critérios de competência e de mérito são mais importantes que os de caráter, de formação e de intenção... às vezes fica difícil pro professor mostrar estes valores, porque não são os valores que a sociedade tem priorizado. A sociedade prioriza o conhecimento, a competência, essa disputa e egoísmo entre as pessoas pela inserção no mercado de trabalho, e esses critérios nem sempre são os mais justos... então, talvez eu seja ainda um sonhador, que ainda vê a educação sob um prisma do aprendizado e não como inserção no mercado de trabalho". (S.3,s:2).*

Desta forma, as representações do Sujeito 3 coadunam-se com concepções de autores que defendem a idéia de que “nem tudo que é tecnicamente possível é praticamente ou moralmente conveniente e aceitável”. (SCHMITZ, 1984, p. 37). E entende que o ensino superior atual, mesmo frente às demandas contraditórias da sociedade contemporânea, deve, além de desenvolver o espírito crítico e científico nos alunos preparando-os para sua futura inserção no mercado de trabalho, desenvolver uma mentalidade social para a sua inserção responsável e produtiva no mundo civil, para a promoção da equidade social.

Finalizando este capítulo, foram apresentadas e analisadas as representações que os três sujeitos de pesquisa detêm sobre o processo ensino-aprendizagem e os fins da Educação Superior. No capítulo seguinte, serão apresentados e discutidos os elementos encontrados que possibilitam dimensionar o processo de construção da Identidade Docente.

## CAPÍTULO 7

### ELEMENTOS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

*"O senhor... Mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam - verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra, montão".*

*Guimarães Rosa*

Este trabalho de pesquisa partiu da indagação sobre a possibilidade da construção de uma identidade em profissionais liberais que atuam na Educação Superior. Ao longo desta trajetória dialógica que se deu entre as diferentes concepções dos teóricos da educação, foram-se apresentando algumas contradições, que, embora conflitantes em alguns aspectos, contribuíram para o entendimento do processo de constituição da identidade docente.

Longe de se pretender resolvê-las definitivamente, espera-se encontrar na fecundidade das discussões e reflexões aqui apresentadas, caminhos que considerem as tensões como integrantes do processo de construção deste objeto de pesquisa.

Como já explicitada neste trabalho, a teoria das representações sociais procura descobrir como os sujeitos e os grupos inseridos em um determinado contexto histórico e social, constroem, percebem e entendem, através de suas experiências sociais, das crenças, valores e tradições amplamente compartilhados, os comportamentos, afirmações, explicações e imagens da realidade. E, como através da riqueza e diversidade destas experiências e memórias comuns, se identificam e se inserem em um determinado contexto histórico-social, construindo um mundo mais estável e previsível.

Postulou-se que, através da mediação dos processos simbólicos que os indivíduos desenvolvem e amadurecem ao longo de suas vidas pessoais, elaboram e partilham vivências, percepções, rituais, tradições, mitos, símbolos, crenças e emoções. Assim, as representações sociais definem ou criam identidades e equilíbrios coletivos, confortando e restabelecendo um sentido de continuidade no grupo ou no indivíduo.

Moscovici (2003) é um dos autores que defende a idéia da necessidade humana da familiaridade e estabilidade social provenientes dos universos consensuais criados e recriados pelas representações sociais. Estas, ao atuarem através de uma ação imperiosa, impõe-se sobre as coletividades, criando uma ordem para os sujeitos, reconstruindo o senso-comum, e criando um substrato consensual de normas e interpretações para a compreensão de comportamentos, imagens e sentidos da vida cotidiana. Também, permitem aos sujeitos a sua orientação no mundo material acerca de um determinado objeto social, além de garantir maneiras elementares de conviver, de se comunicar e de se incluir numa matriz de identidade coletiva.

Hall (1998), entretanto, sugere uma outra forma de conceber a construção da identidade. Para este autor, o impacto da globalização sobre as sociedades pós-modernas redundou em transformações estruturais, institucionais e na cultura ocidental, precipitando uma "crise" sobre as identidades culturais, transformando profundamente as ciências e as sociedades contemporâneas.

Desta maneira, já não há mais estabilidade, previsibilidade, familiaridade ou cumplicidade de comportamentos. Tampouco, a imposição de universos consensuais, a recriação do senso-comum, a definição de identidades ou equilíbrios coletivos que engessem o indivíduo numa única matriz de identidade coletiva.

Esta "crise de identidade" cultural contribuiu, portanto, para a fragmentação ou "descentração" do indivíduo, até então visto como um sujeito unificado, estável, auto-

suficiente, racional, conformado por uma identidade fixa e inata, convidando-o a humanizar-se e redescobrir-se em sua capacidade individual, e a buscar diferentes identidades que lhe permitam completar-se e perpetuar-se no outro.

Para Hall, este sujeito pós-moderno, à medida que os sistemas de significação simbólica e de representação cultural se multiplicam, se combinam e se recompõem, exprime diferentes “identidades possíveis”, cada qual respondendo a diferentes facetas do seu universo de vivências.

Neste momento, faz-se oportuno retornar à problematização de fundo, que permeia a discussão proposta nesta pesquisa:

- 1) De que forma, professores da Educação Superior que não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício da docência, se identificam profissionalmente? Como se autodefinem? Como Economistas, Engenheiros, Sociólogos, Médicos, Advogados, Administradores de Empresas ou Professores Universitários?
- 2) Que representações de trabalho docente possuem, e que lugar a docência ocupa no terreno profissional?
- 3) Quem são estes sujeitos, como pessoas e profissionais? Como constroem a realidade docente?
- 4) É possível construir uma identidade docente em profissionais liberais de áreas diversas que atuam na Educação Superior? Quais os caminhos desta construção?

A partir das representações identificadas nos dados, pode-se constatar que os três sujeitos pesquisados, embora bacharéis provenientes de diferentes áreas, se identificam com a docência no sentido de se “sentirem professores”, e exprimem uma identidade docente que os torna comprometidos com o aluno e com a atividade que realizam. Também se constatou que, apesar do fato de que os três sujeitos não tiveram formação pedagógica no início de suas trajetórias docentes e confessem terem transposto alguns percalços didático-pedagógicos,

ainda assim “se sentem” professores, e, embora formados como profissionais liberais, não se imaginam desvinculados da prática docente.

Estes dados são reforçados pelas contribuições de Behrens, quando diz que “o *professor profissional* ou o *profissional liberal professor* das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisa ter consciência de que, ao adentrar à sala de aula, seu papel essencial é ser professor”. (1998, p. 61, grifo da autora).

Observou-se, também, que não existe uma identidade docente “homogênea”, “ideal” ou “única” para todos os docentes, pelo menos não aquela identidade idealizada. Existe sim, uma identidade “possível”, peculiar a cada um dos três sujeitos desta pesquisa enquanto profissionais e professores de áreas diversas, que os gratifica, identifica e os aproxima da atividade docente que exercem. Os três sujeitos, possuem, portanto, elementos da identidade docente que podem ser evidenciados quando falam sobre o seu “sentir-se docente”, principalmente em relação ao contato com seus alunos. Note-se o que eles dizem:

*“não me imagino agrônomo, pai, pesquisador, sem ser professor. Apesar dos desencantos da carreira docente, eu me apresento como professor com muito orgulho, porque sei que fiz e faço parte da vida dos alunos, de uma parte importante da vida deles que eu ajudei a formar e eles se tornaram profissionais competentes e felizes naquilo que realizam, e isso é muito gratificante” (S.1,s:2) “eu continuo na universidade, embora não precise mais dela há muito tempo, porque eu gosto muito do que eu faço” [...] “eu gosto de formar gente e de produzir informações... essa é minha paixão”. (S.1,entrevista depoimento);*

*“no intervalo das aulas, às vezes eu procuro saber se eles estão indo melhor, pego no colo mesmo” [...] “às vezes são problemas pessoais, problemas sérios com pai, mãe, enfim, a gente tem que orientar mesmo e ajudar o aluno a resolver o problema” [...] “a docência tem um responsabilidade muito grande... às vezes a gente, sem perceber, ajuda os alunos e até*

*modifica a vida deles, mostra caminhos” [...] “é gratificante quando um aluno nos procura e nos diz que fomos seus incentivadores”. (S.2,s:2);*

*“sinto que tenho um compromisso com o ensino, uma preocupação com os estudantes, uma orientação no sentido de um aprendizado que faça deles pessoas melhores” [...] “o magistério é uma atividade que me realiza como pessoa, como cidadão, independente de ser bem ou mal remunerado” [...] “depois de 27 anos de magistério, eu me considero mais professor do que médico... a atividade que me dá mais satisfação íntima é a atividade de magistério... então ser professor prá mim é essencial” [...] “ser professor prá mim é a finalidade da minha vida”. (S.3,entrevista depoimento).*

Sendo assim, o lugar que a docência ocupa na vida profissional destes profissionais liberais é, pois, um espaço de realização e gratificação profissional.

Constata-se, pois, nos dados desta pesquisa, que uma identidade docente nos profissionais liberais, conformada por todas as prerrogativas didático-pedagógicas, não foi encontrada. Mesmo porque, a constituição de uma identidade é um “processo”, um *continuum*, que ultrapassa os limites desta pesquisa e se efetiva na prática cotidiana com os alunos, mediante os complexos desafios que a Educação Superior enfrenta no contexto das forças sociais.

O que pôde ser constatado, foi que os três sujeitos “aprenderam” a ser professores na situação concreta da docência, mas nem por isso, deixaram de ser Agrônomo, Administrador de Empresas e Médico. Tampouco, deixam de ser professores por serem bacharéis. Estes sujeitos utilizam alguns núcleos de bom senso como: organização didática, utilização de recursos metodológicos variados, preocupação com aspectos ambientais, éticos e humanitários da docência, articulação entre teoria e prática, compromisso com o aprendizado dos alunos, entre outros, que evidenciam proximidade com a identidade docente, envolvimento e gratificação com o magistério.

Estes elementos foram sendo apropriados pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias universitárias, através de situações partilhadas com seus pares, na relação “com o outro”, aluno, colega ou ex-professor, e mediadas pelas práticas e significados da nossa cultura, de modo que estes professores assumem na universidade, a identidade docente “possível”, mediante o contexto de seus trajetos, histórias pessoais e forças sociais.

Certamente a formação pedagógica é um elemento dos mais importantes para a construção da profissionalidade do educador, e estes professores em muito se beneficiariam com um processo de formação continuada inserido na própria instituição onde lecionam. Formação não circunscrita, apenas, aos aspectos instrumental e técnico, mas, configurada como um espaço de reflexão teórico-prática compartilhado que lhes permita refletir sobre as próprias representações e práticas cotidianas, sobre o significado e o alcance de suas ações educativas, suas dúvidas e inseguranças, dificuldades e expectativas, os sonhos e os desencantos do trabalho docente que exercem. E, que acima de tudo, lhes permita discutir sobre os aspectos políticos, antropológicos, sociológicos, filosóficos e humanitários que a educação, enquanto prática social, encerra.

Constatou-se, através dos dados, que o Sujeito 3, diferenciou-se marcadamente dos demais sujeitos. Embora tenha feito Mestrado em Educação tardiamente, após vinte e cinco anos de magistério, este elemento demonstra ser um diferencial em relação a uma leitura de mundo mais crítica e identificada com fins transformadores da realidade que se tem.

Desta forma, S3 aproxima-se do “homem apaixonado” de Marx, “esforçando-se energicamente por alcançar seu objeto” (apud FROMM, 1970, p. 39) quando verbaliza: “*ser professor prá mim é a finalidade da minha vida*” (S.3, entrevista depoimento) [...] “*eu me considero um bom professor, mas estou sempre descontente, acho que sempre posso fazer melhor*”. (S.3,s:1).

Além deste aspecto, evidencia maior consistência teórica e intimidade com a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, o contexto social no qual está inserido o fenômeno educativo e com as atuais demandas e finalidades da Educação Superior.

O contrário ocorre com os Sujeitos 1 e 2, que apresentaram representações acríicas sobre a educação, por exemplo, em relação à avaliação, aos aspectos políticos da educação, à relação educação e sociedade, ao planejamento curricular e à metodologia de ensino, dentre outros.

Certamente, estas são “lacunas” pedagógicas que podem ser preenchidas através de oportunidades de reflexão para estes professores sobre o seu pensar e fazer docente, no sentido de um aperfeiçoamento compartilhado dentro das próprias instituições superiores. Espaços estes, vistos como

lôcus de renovação dos valores, das finalidades, dos sonhos de cada grupo de docentes, no interior do qual ganham sentido tarefas de *animação permanente*, ou seja, de uma atividade de auto-formação teórico-prática de orientação coletiva que faz de cada conjunto de docentes um imenso “professor reflexivo” que busca trabalhar as suas conceitualizações na base das suas práticas, dos seus olhares críticos sobre a mesma prática e dos atributos das ciências da educação. (FERNANDES, 1998, p. 17).

Porém, faz-se necessário ressaltar que embora a formação pedagógica seja um elemento constituinte para a identidade docente, há que se valorizar os aspectos axiológicos da docência, uma vez que só os aspectos práticos e instrumentais não dão conta de atingir fins educativos de transformação da sociedade. É o que Rangel (1998, p. 113) defende ao dizer que:

o que faz o ensino educativo é seu vínculo, indissociável, com a consciência e a formação de valores. Quando se trata de valores, o horizonte é bastante amplo, abrangendo valores humanos, sociopolíticos e, neles, o existencial, o ético, o universal (como valores de liberdade, respeito, dignidade) enquanto elementos que se inserem nos conteúdos escolares convocando o professor a ir além de instruí-los, para chegar a entendê-los como instrumentos de formação.

Conclui-se, portanto, que, a formação didático-instrumental é condição necessária à formação do professor universitário, porém não é suficiente para constituir uma identidade docente. Este processo constitutivo, passa também pela gratificação pessoal em relação à tarefa educativa e pela compreensão do papel da educação na sociedade, este último elemento decorrente de uma ampla reflexão sustentada pelas Ciências da Educação, ou seja, a Sociologia, Filosofia, Psicologia, História, Economia, entre outras.

A trajetória da construção da realidade destes professores deu-se sob a influência de contextos diversificados, provenientes de suas formações na Agronomia, Administração e Medicina. Ao longo dos seus percursos profissionais, foram construindo, desconstruindo e recompondo características docentes na busca de sentidos para a experiência de “ser professor”, através do diálogo com as representações e espaços sociais e culturais cotidianos nos quais estavam inseridos.

Como já destacado por Behrens (1996, p. 22) “a formação dos professores é influenciada por inúmeros fatores que vêm, ou antes, ou depois da graduação. As variáveis pessoais são ilimitadas e exercem forte influência no desenvolvimento profissional e na constituição de uma identidade docente nestes professores”.

Tem-se assim, que um outro profissional vai se construindo um “professor-profissional”, um professor “de verdade”, à medida que, através de instrumentos cognitivos e afetivos, de suas crenças, valores e verdades pessoais, de suas visões de mundo, das relações socioculturais que compartilha, dos acasos e circunstâncias e das esperanças e desencantos que presencia em sua prática docente e no contato cotidiano com os alunos, vai sendo “conquistado” pela docência e sendo convertido, ao longo de um caminho, a “professar” verdades diferenciadas daquelas que somente a profissão liberal lhes permitiria.

Assim, constatou-se nesta pesquisa, que é possível construir uma identidade docente em profissionais liberais que atuam na Educação Superior. Os dados obtidos evidenciaram

que os três sujeitos pesquisados foram definindo a sua auto-imagem profissional configurando contornos de uma identidade docente “possível” dentre os muitos papéis sociais que desempenham. Assim, cada qual “construiu” não uma identidade homogênea, mas uma identidade “plural”, peculiar a cada um, a cada trajetória e seus contextos como agrônomo, administrador de empresas e médico.

Estas identidades plurais e, ao mesmo tempo, singulares, evidenciam, emolduram e sustentam aspectos relevantes da prática pedagógica, que, ao que parece, permitem a estes sujeitos reconhecerem-se como professores, já que são considerados “bons professores” pelos alunos e instituições educativas onde trabalham.

Depreende-se, portanto, que os caminhos da construção da identidade docente passam pelos significados que os sujeitos atribuem ao ato de ensinar e de aprender, à convivência cotidiana com os alunos, norteando experiências e posicionamentos nas suas práticas pedagógicas em relação ao processo ensino-aprendizagem e às finalidades da educação.

Dai porque tais significados precisam ser objeto da reflexão crítica destes professores, o que presume a criação “de espaços de discussão dialógica que propicie a transformação e a renovação da prática pedagógica para um ensino mais competente”. (BEHRENS, 1996. p. 21), e políticas nas universidades para que a formação pedagógica se realize constantemente, com vistas ao aprofundamento teórico e não apenas instrumental na Educação Superior.

Foi neste movimento contínuo, neste “jogo inquieto” pela busca do significado do “ser professor”, que os três sujeitos, em suas trajetórias distintas, conformaram a sua profissionalidade e sua identidade docente. Através de falas e gestos, desejos e expectativas, desilusões e alegrias do cotidiano e do envolvimento com os alunos, foram “aprendendo” a ser professores, e se aproximando da educação em suas possibilidades, contradições e temporalidade.

Cada um, à sua maneira, mesmo que mediados por múltiplas identidades, muitas vezes tão parecidas, mas também tão singulares, foi se revelando como professor e deixando-se “seduzir” pela docência. Sentem-se gratificados pelo trabalho que realizam, e nesta “luta de contrários” e “desarmônica coerência” de identidades e histórias, podem, tal como Fernando Pessoa, confessar: *“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo... Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou... Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma”!*

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1983.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BARBOSA, M. Figuras da Racionalidade pedagógica para uma epistemologia do ofício de educador. **Revista de Educação**, v. 7, n.2, 1998.
- BATISTA, S. S. dos S. Teoria Crítica e teorias educacionais: Uma análise do discurso sobre educação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez/2000.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, Paraná: Champagnat, 1996.
- \_\_\_\_\_. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. (Org.). São Paulo: Papyrus, 1998.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, dez. 1996.
- BRITO, M. dos S. T. Qualidade e profissionalização: o compromisso do ensino técnico e superior. In: QUELUZ, A. G. (Org.). **Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 1996.

- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas: Papyrus, 1996.
- CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto, 1997.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.
- CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COCHRAN-SMITH, M. The Unforgiving Complexity of Teaching: avoiding simplicity in the age of accountability. In: **Journal of Teacher Education**, volume 54, number 1, January/February 2003, by the American Association of Colleges for Teacher Education.
- COSTA, L. F. M. Qualidade do ensino e corpo docente In: **A PROPÓSITO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: anais de dois encontros.** CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, Brasília, 1982.
- COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** 5. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 99, p. 47-59, nov. 1996.
- DEMO, P. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Ironias da Educação: mudanças e contos sobre mudanças.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DESTRO, M. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. In: QUELUZ, A. G. (Org.). **Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior**. São Paulo: Pioncira, 1996.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DINKELMAN, T. Self-Study in teacher education: a means and ends tool for promoting reflective teaching. In: **Journal of Teacher Education**, volume 54, number 1, January/February 2003, by the American Association of Colleges for Teacher Education.

DOZOL, M. de S. **Da figura do mestre**. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

ENGUITA, M. F. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

FERNANDES, R. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. SOUSA, C. P. de.; CATANI, D. B. (Orgs.). São Paulo: Escrituras, 1998.

FILHO, J. C. dos S. Universidade, Modernidade e Pós-Modernidade. **Educ. Bras.** Brasília, 20 (40): 41-72, 1º sem. 1998.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

FONTES, R. de S. A dialética dentro e além da sala de aula: um breve estudo do pensamento dialético em Wallon, Vygotsky e Gramsci. **Cad. Educ. FaE/UFPEL**. Pelotas (19): 83-113, jul./dez. 2002

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

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974

FROMM, E. **Conceito Marxista do Homem**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos professores do ensino. **CADERNOS CEDES 36. Educação continuada**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

GIROUX, H. A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação** - Para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J. **Compêndio de Psiquiatria Dinâmica**: Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: \_\_\_\_\_. **Textos em representações sociais**. GUARESCHI, P. A. (Orgs.). 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

JUNGES, K. dos S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

LAROCCA, P. **Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. **A psicologia na formação docente.** Campinas: Alínea, 1999.

LEMOS, K. R. F.; FRANÇA, S. M. M.; MACHADO, V. M. Tornar-se professor: um olhar sobre a prática docente. In: BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas: Papyrus, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LOUGHRAN, J. J. Effective Reflective Practice. In Search of Meaning in Learning about Teaching. In: **Journal of Teaching Education**, volume 53, number 1, January/February 2002, by the American Association of Colleges for Teacher Education.

LÖVY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCCHESI, M. A. S. O diretor da escola pública, um articulador. In: QUELUZ, A.G.; ALONSO, M. (Org.). **O Trabalho Docente: teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.

LUCE, M. B. Prática acadêmica: metodologias e tecnologias de ensino em questão. **Educ. bras.**, Brasília, v. 23, n. 47, p. 103-108, jul./dez. 2001.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa em Psicologia.** São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

MASETTO, M. **Docência na universidade.** (Org). São Paulo: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais.** 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MIZUKAMI, M. da G. N., et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOYSÉS, L. M. *O desafio de saber ensinar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

NACARATO, A. M.; VARANI, A; CARVALHO, V. de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores, e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

NONATO e SILVA. Movimento de educadores e o curso de Pedagogia: a identidade em questão. In: BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.

NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. 2 ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

\_\_\_\_\_. (Org). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995 b.

PENIN, S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PERES L. M. V.; OLIVEIRA, V. F. de. Imagens e imaginários: a dimensão simbólica do vivido e do pensado na formação de professores. *Cad Educ. FaE/UFPel*, Pelotas (18): 153-170, jan./jun. 2002.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESSOA. F. *O Eu profundo e os outros eus*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2003.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino superior**. v.1, São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993 (Coleção Magistério, Formação e trabalho pedagógico).

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1987.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

PROTA, L. **Um novo modelo de universidade**. São Paulo: Convívio, 1987.

QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. **O Trabalho Docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org). **Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 1996.

RANGEL, M. Das dimensões da representação do bom professor às dimensões do processo ensino-aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. TEVES, N.; (Org.). **Representação Social e Educação: Temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o trabalho docente: significados do conhecimento, da pesquisa, da representação social. **Educ. Bras.** Brasília, 20 (40): 109-124, 1º sem. 1998.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SACRISTÁN, G. J.; GÓMES, P. A. L. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÁ, M. I. P. de. Algumas reflexões sobre educação. **Educação em Debate**, Fort. 19-20, jan./dez. 1990.

SÁ, C. P. de. **Sobre o Núcleo Central das representações sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SALES, I. C. Universidade e sociedade: como resgatar suas principais relações. **Educação em Debate**, Fort. (11) jan/jun. 1986.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, M. F. A cultura das culturas: Mytho e Antropologia da Educação. **Cad. Educ. FaE/UFPEL**, Pelotas (18) : 135-152, jan./jun.2002.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada - Ensaio de ontologia fenomenológica**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SARUP, M. **Marxismo e Educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHMITZ, E. F. **Caminhos da universidade brasileira: filosofia do ensino superior**. Porto Alegre: Sagra, 1984.

SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas, São Paulo: Autores Associados (Coleção educação Contemporânea), 1997.

SILVA, E. T. da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. Campinas: Papyrus, 1995.

SILVA, T. T. **O que Produz e o que Reproduz em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, L. M.; CAVALLET, V. J. Convite à reflexão sobre a transição de paradigmas no ensino universitário. **Educ. bras.**, Brasília, v. 23, p. 115-118, jan./jun. 2001.

SMAGORINSKI, P. et al. Tensions in Learning to Teach: Accommodation and the Development of a Teaching Identity. In: **Journal of Teacher Education**, volume 55, number 1, January/February 2004, by the American Association of Colleges for Teacher Education.

SOUZA, A. N. **Sou professor, sim senhor!** São Paulo: Papirus, 1996.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SUCHODOLSKI, B. **Tratado de pedagogia**. 4. ed. Barcelona: Península, 1979.

\_\_\_\_\_. Problemas da alienação e do fetichismo. In: **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Estampa, v.1, 1978, p. 157-198.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Planejamento da Avaliação Escolar. **Pro-Posições**, v. 9, n. 3 (27), nov. 1998. Texto apresentado no painel "Espaços de Construção da Avaliação Escolar Cidadã", apresentado durante o IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-ENDIPE.

VYGOTSKY L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

## ANEXO 1 – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA A ENTREVISTA RECORRENTE

### ROTEIRO SOBRE O TRABALHO, A AÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA.

- **Cotidiano docente:** como é o seu dia-a-dia em sala de aula? Prepara as aulas antecipadamente? Se preocupa com os diferentes níveis de capacidade de aprendizagem dos alunos?
- **Metodologias e recursos de ensino:** que tipo de recursos didáticos utiliza? Usa a pesquisa como recurso metodológico? O que é mais importante: o ensino, a pesquisa ou a extensão?
- **Planejamento curricular:** como organiza o programa da disciplina que leciona? Discute com outros colegas da área sobre o programa da sua disciplina, sobre as necessidades de mudança, ou seja, aceita a opinião de outros? Mostra para os alunos o programa de sua disciplina e discute com eles sobre os objetivos a serem alcançados?
- **Motivação para a aprendizagem:** como motiva os alunos a aprender? Com novidades, situações de sala de aula, aulas práticas?
- **Dificuldades de aprendizagem:** como se posiciona frente ao aluno que tem dificuldade de aprendizagem?
- **Concepção e formas de avaliação:** como faz a avaliação dos alunos? Através de provas escritas, orais, seminários, avaliação continuada, relatórios, testes?
- **Valor dos conteúdos:** qual a importância da disciplina que leciona e como os alunos percebem a sua importância? Além da preocupação em transmitir conhecimentos técnicos, se preocupa com os aspectos éticos, sociais, ambientais, políticos, econômicos, da sua disciplina?
- **Relação professor-aluno:** como é dentro e fora da sala de aula? É acessível aos alunos? Conhece os alunos individualmente? Consegue perceber as características de cada um, dentro e fora da sala de aula? Qual a visão dos alunos sobre a maneira como leciona? É a de um professor amigo? Como lida com o fracasso do aluno? De quem é a culpa: do professor ou do aluno? Qual é o valor da afetividade na aprendizagem? Faz diferença o professor afetivo na aprendizagem do aluno?
- **Avaliação da prática docente:** como avalia o seu atual desempenho em sala de aula? Está satisfeito com a sua prática docente cotidiana?
- **Formação pedagógica:** qual a sua formação pedagógica? Em sua opinião, qual é a importância desta formação para o exercício docente?

- **Significado da docência:** qual o significado da docência em sua vida pessoal e profissional? Por que é professor?
- **Habilidades e especificidades para o bom exercício da docência:** em sua opinião, quais as habilidades necessárias para o competente e significativo exercício docente? Quais as especificidades de um "bom professor"?

## **ROTEIRO SOBRE OS FINS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE**

- **Aspectos políticos da educação:** participa de entidades de classe, fora o CREA, CRM, CRA? Acha que a educação tem uma faceta política? Qual é, no seu modo de ver, o papel da educação na sociedade contemporânea? Que aspectos do desenvolvimento humano a educação é capaz de abarcar: econômicos, sociais, políticos, culturais, ambientais?
- **Relação professor-instituição:** como lida com as normas institucionais? Se posiciona a favor, se submete a elas, aceitando-as pacificamente, protesta e se rebela contra elas, ou simplesmente ignora-as? Por quê?
- **Relação aluno-sociedade:** o que espera dos alunos que ajuda a formar? Se pudesse projetar seu olhar no futuro, como gostaria de vê-los, que espaços gostaria que ocupassem na sociedade?
- **Concepção de Educação Superior:** qual a sua análise da atual situação da educação brasileira? Para que serve a educação? Quais as suas implicações e compromissos?
- **Papel da Educação Superior e a sociedade:** quais são, no seu modo de ver, os fins da educação? O que a sociedade espera da educação, hoje?

## ANEXO 2 – MATRIZ DE VERBALIZAÇÕES

Cotidiano		Valor dos Conteúdos		Planejamento Curricular		Motivação para a Aprendizagem	
Dado	S	Dado	S	Dado	s	Dado	s

Dificuldades de Aprendizagem		Metodologias e Recursos de Ensino		Concepção e Formas de Avaliação		Relação Professor-Aluno	
Dado	S	Dado	S	Dado	s	Dado	s

Avaliação da Prática Docente		Formação Pedagógica		Significado da Docência		Habilidades e Especificidades para o bom exercício da docência	
Dado	S	Dado	S	Dado	s	Dado	s

Relação Professor-Instituição		Relação Aluno-Sociedade		Aspectos Políticos da Educação		Concepção de Educação Superior	
Dado	S	Dado	S	Dado	s	Dado	S

Papel da Educação Superior e a Sociedade	
Dado	s

**ANEXO 3 – FOLHA DE INSTRUÇÕES AO SUJEITO**

**Prezado participante,**

Visando conhecer e analisar os processos de constituição profissional e construção da identidade docente em profissionais liberais que atuam na Educação Superior, propomos a sua participação como sujeito de pesquisa, realizada para efeito da obtenção de grau de Mestre em Educação.

Em virtude da base metodológica do nosso trabalho, haverá necessidade de realizar cerca de três a quatro entrevistas recorrentes. Por isso, tanto o sujeito como a pesquisadora não precisarão se preocupar em esgotar o tema de uma única vez.

Todas as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Entre uma sessão e outra, a pesquisadora comporá uma matriz de verbalizações (falas) do sujeito, organizando-as em classes de conteúdos, as quais retornarão ao sujeito na sessão subsequente, permitindo-se a alteração, confirmação, complementação e enriquecimento dos dados já verbalizados. Desta forma, a matriz poderá ser recomposta até o momento em que o sujeito e a pesquisadora julguem as possibilidades de contribuição esgotadas.

Contando desde já com a sua valiosa colaboração, agradecemos.

**Maria Valéria Lisboa Abreu Lima**  
**Pesquisadora**

## ANEXO 4 – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

### 1. DADOS PESSOAIS:

- NOME: \_\_\_\_\_
- IDADE: \_\_\_\_\_
- NATURALIDADE: \_\_\_\_\_
- SEXO: \_\_\_\_\_ ESTADO CIVIL: \_\_\_\_\_

### 2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

#### 2.1. GRADUAÇÃO:

- CURSO: \_\_\_\_\_
- INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_
- ANO DE CONCLUSÃO: \_\_\_\_\_

#### 2.2. ESPECIALIZAÇÃO “LATO SENSU”

- CURSO: \_\_\_\_\_
- INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_
- ANO DE CONCLUSÃO: \_\_\_\_\_
- TÍTULO DO TCC: \_\_\_\_\_

#### 2.3. MESTRADO:

- CURSO: \_\_\_\_\_
- ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: \_\_\_\_\_
- INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_
- ANO DE CONCLUSÃO: \_\_\_\_\_
- TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: \_\_\_\_\_

#### 2.4. DOUTORADO

- CURSO: \_\_\_\_\_
- ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: \_\_\_\_\_
- INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_
- ANO DE CONCLUSÃO: \_\_\_\_\_
- TÍTULO DA TESE: \_\_\_\_\_

#### 2.5. PÓS-DOCTORADO (ESPECIFICAR DADOS)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3. EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

- Número de anos que leciona: \_\_\_\_\_
- Disciplina(s) lecionada(s): \_\_\_\_\_
- Instituições onde leciona ou lecionou: \_\_\_\_\_

---

#### 4. DESENVOLVE OU DESENVOLVEU ATIVIDADES DE EXTENSÃO E/ OU PESQUISA (DESCREVER)

---



---



---



---

#### 5. PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS (artigos em revistas especializadas, resenhas de obras da área; comunicações orais em eventos científicos de universidades e/ou entidades profissionais, etc.)

---



---



---



---

#### 6. ENTREVISTA DEPOIMENTO SOBRE A TRAJETÓRIA DOCENTE

- **Origem da atividade docente:** Como começou a dar aulas na Educação Superior?
- **Motivação para dar aula:** o que motivou a escolha pela atividade docente? Como começou? Que influência recebeu?
- **Significado da docência:** qual o significado da docência superior em sua vida pessoal e profissional, hoje. O que espera da docência? Por que é professor? O que é mais importante: o professor, o aluno ou o conhecimento? Depende financeiramente do exercício docente? De que maneira a docência é beneficiada com a sua experiência no campo de conhecimento?
- **Formação pedagógica:** teve alguma formação pedagógica? Fez falta em algum momento da sua prática docente? Em sua opinião, o domínio da área específica de conhecimento que se leciona é suficiente para dar conta dos fins da educação? Toda profissão, especialidade requer para o seu bom desempenho, habilidades específicas. Na sua opinião, quais são os requisitos e habilidades necessários ao competente exercício da docência para uma aprendizagem significativa por parte dos alunos? Mesmo não tendo esta formação específica, o senhor se considera um bom tão bom quanto àqueles que a tiveram? Mesmo não sendo professor, por formação, qual é a sua identidade docente, como se identifica com os outros professores, como se apresenta: como agrônomo, como médico, como administrador ou como professor universitário?
- **Papel da Educação Superior:** na sua visão, para que serve a Educação Superior? Qual sua função/papel na atual sociedade brasileira?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)