



3670 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT11 - Política da Educação Superior

Formação continuada didático-pedagógica e identidade profissional do docente universitário: os sentidos de ser professor
Renata da Costa Lima - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
Maria da Conceição Carrilho de Aguiar - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

O objetivo do estudo foi analisar os sentidos que docentes que atuam na universidade atribuem à categoria “ser professor universitário”. Os achados apontaram que a identidade docente do grupo se aproxima mais de uma identidade de pesquisador do que de uma identidade de professor que desenvolve pesquisa. Por isso, destacamos a relevância da formação continuada didático-pedagógica como espaço de (re)construção da identidade profissional do professor que atua na universidade.

Palavras-chave: Formação continuada didático-pedagógica; identidade docente; professor universitário.

Formação continuada didático-pedagógica e identidade profissional do docente universitário: os sentidos de ser professor

Introdução

Este texto apresenta parte de uma pesquisa de doutorado e tem por objetivo analisar os sentidos que docentes que atuam na universidade atribuem à categoria “ser professor universitário”. Entendemos que a análise desses sentidos possibilita conhecer características que configuram a identidade profissional dos professores universitários.

Compreendemos a identidade como sentimento de pertença e como resultado a “um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Destacamos que a identidade é inseparável da noção de pertença, e essa pertença refere-se à seleção e absorção para si de valores, de crenças e de costumes que são vivenciados em um sistema de diferença que o indivíduo ou o grupo pratica, estabelecendo os recortes de acordo com o meio social no qual está inserido (ZAVALLONI; GUÉRIN, 1984).

Não diferentemente de outras identidades profissionais, a identidade profissional docente está ligada às representações, às ideias e às crenças que a comunidade e os professores possuem sobre o trabalho que desenvolvem e sobre si. No entanto, é preciso destacar que no contexto da docência universitária muitos docentes constroem essas representações, ideias e crenças durante o período em que foram estudantes, baseando-se na maneira como os seus professores – aqueles com quem mais se identificavam – ensinavam, já que não existe uma tradição de formação inicial para professores universitários (SOARES; CUNHA, 2010).

Dizendo de outro modo, quando se fala em professores universitários, sabe-se que em muitos casos não lhes foram oportunizadas reflexões sobre questões relacionadas à sua prática em sala de aula, uma vez que muitos docentes não tiveram formação pedagógica ao longo de seu processo de profissionalização. Se por um lado eles trazem uma bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, por outro, na maioria das vezes, nunca se questionaram sobre o que significa ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Isso quer dizer que no contexto da docência universitária tem sido comum encontrar professores que não se identificam com a profissão ou não tenham refletido sobre o que a constitui ou, ainda, o que é ser professor.

Diante dessa realidade, a formação continuada didático-pedagógica (FCDP) do professor universitário é indispensável, pois esses espaços de formação têm propiciado aos docentes refletirem sobre a sua prática, levando-os a confrontarem os saberes que possuem com as informações que vão sendo articuladas a um processo de valorização e (re)construção identitária (AGUIAR, 2004).

No decorrer do texto apresentamos brevemente a metodologia do estudo. Em seguida, os sentidos de ser professor universitário e, nas considerações finais, retomamos a questão da FCDP como espaço de (re)construção da identidade profissional do professor que atua na universidade.

Metodologia

Trabalhamos com a abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa 84 professores universitários das diferentes áreas de conhecimento (humanas, exatas e saúde) de uma universidade do Nordeste Brasileiro. Todos os professores responderam por escrito à questão: para você, o que é ser professor universitário? Os participantes foram nomeados com a letra P de professor e a numeração de 1 a 84, para preservar o sigilo.

A organização e a análise do material coletado se deram conforme a análise de conteúdo proposta por Bardin (2002), obedecendo às três fases da análise: a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

Ressaltamos que a fase de exploração do material consistiu em uma operação classificatória para alcançar o núcleo de compreensão dos dados (texto), ou seja, buscou-se encontrar as categorias – expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo foi organizado (MINAYO, 2006). Foi nesse contato mais profundo com o material coletado que chegamos às subcategorias empíricas apresentadas a seguir.

Os sentidos de ser professor universitário

Com a organização e a análise dos dados chegamos a três subcategorias empíricas: professor detentor do conhecimento, professor formador e professor pesquisador. O quadro 1 sintetiza a categoria e as subcategorias que emergiram dos dados.

Quadro 1 – Ser professor universitário

SENTIDOS DE SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO		
Professor detentor do conhecimento	Professor formador	Professor pesquisador

Fonte: produção de nossa autoria

Na subcategoria “professor detentor do conhecimento” as falas dos participantes apontaram o termo *conhecimento* como elemento central:

“Para mim é ocupar o topo do *conhecimento* e estar sempre em contato com as pesquisas [...]” (Professor 4).

“Saber do aluno e passar para ele o *conhecimento*” (Professor 25).

“É realizar a importante tarefa de transmitir os *conhecimentos* que posso ter [...]” (Professor 31).

Os fragmentos das falas revelam que os professores compreendem o conhecimento exclusivamente a partir de uma visão científica. Conhecimento científico produzido por meio de pesquisa e transmitido aos estudantes. No entanto, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 225) destacam que ser professor universitário implica em tratar o conhecimento científico transformando-o em saber escolar. Isso significa que é necessário uma “síntese apresentada nas disciplinas em ação interdisciplinar, traduzida ao nível de compreensão dos alunos e efetivada em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem”.

As falas dos professores também nos levaram a inferir que o conhecimento a que se referem é o conhecimento específico de sua área de atuação. A esse respeito, Soares e Cunha (2010) afirmam que apesar de difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição efetiva da aprendizagem do estudante, a falta de saberes didáticos e pedagógicos limita a ação do professor, podendo causar transtornos de naturezas variadas aos processos de ensinar e de aprender.

Outra questão que merece destaque é a maneira como os professores se referem à relação entre conhecimento, docente e estudantes. Os verbos *transmitir* e *passar* sugerem uma relação vertical com os estudantes. O professor como aquele que tem um conhecimento e transmite ou passa ao estudante. Sobre isso, Roldão (2005) adverte que a representação do que é ensinar ainda é fortemente atravessada, na atualidade, pela dicotomia entre ensinar como professor um saber e ensinar como fazer com que o outro se aproprie de um saber. A autora defende que o ensinar como sinônimo de transmissão deixou de ser socialmente útil, visto que a informação passou, devido ao avanço da tecnologia, a ter um acesso alargado. Em contrapartida, sugere que a função de ensinar precisa assumir um caráter de mediação, configurando-se essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém.

Em relação à subcategoria “professor formador” as falas dos professores apontaram o termo *formação* como principal:

“Contribuir no processo de *formação* do futuro profissional” (Professor 7)

“É ser um *formador* de seres humanos, com enfoque na questão profissional, entendendo que o profissional não pode ser isolado das outras dimensões humanas.” (Professor 15).

“Profissional que tem a missão de conduzir a *formação* técnica” (Professor 24).

“É participar e contribuir para a *formação* de cidadãos” (Professor 54).

As falas revelam que o termo *formação*, quando relacionado ao estudante, apresenta duas lógicas, no nosso entendimento, opostas. Uma formação que abrange apenas uma dimensão técnica e a outra que compreende, além dessa, uma dimensão mais ampla, quando menciona a formação do humano, do cidadão. A esse respeito, Soares e Cunha (2010, p. 28) dizem que ser professor universitário é “possibilitar, ao estudante, uma articulação consistente entre teoria e prática na formação de profissionais comprometidos com a transformação social, críticos, reflexivos e autônomos”. Isso significa ir além de apenas uma transmissão técnica do conhecimento.

Um ponto a ser destacado em relação à subcategoria “professor formador” refere-se ao processo de aprendizagem. Percebemos que o tema da aprendizagem foi pouco abordado pelos professores, uma vez que em todo o banco de dados, criado a partir das respostas dos 84 professores, essa questão foi mencionada apenas cinco vezes e, mesmo assim, sem significativa relação com a questão da formação do estudante. Ou seja, esse dado nos leva a inferir que o “professor formador” aparece como responsável pelo processo de ensino, mas não da aprendizagem. A esse respeito, Zabalza (2004) ressalta que o principal desastre didático que ocorreu no ensino foi o de tornar independente o processo de ensinar do processo de aprender.

Ainda a esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que ser professor universitário demanda interesse na aprendizagem dos estudantes. No entanto, o que predomina na realidade é um despreparo de muitos docentes e “até mesmo um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do momento em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37).

Por fim, a última subcategoria “professor pesquisador” aponta para uma relevância da *pesquisa* atribuída pelos docentes ao sentido de ser professor universitário.

No século XIX a universidade almejava ser o lugar por excelência da produção do conhecimento científico e, como consequência disso, segundo Santos (1999), a sua reputação tem sido tradicionalmente medida pela produtividade no domínio da investigação. Para esse autor,

a busca desinteressada pela verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca ideológica da universidade moderna. São a justificação última da autonomia e da especificidade institucional da universidade. Subjazem às regras e aos critérios de contratação e de promoção da carreira, tanto dos investigadores, o que não surpreenderia, como dos docentes. De fato, os docentes são sempre considerados investigadores-docentes (SANTOS, 1999, p. 199).

Inferimos que como consequência desse lugar privilegiado dado à investigação na universidade, o termo *pesquisa* aparece como central nas falas dos professores.

“É ser um profissional que se dedica à produção do *conhecimento*. Produção por meio da *pesquisa* [...] (Professor 14).

“Trabalhar com *pesquisa* e ser um instrumento para ajudar na capacitação do aluno de um curso universitário” (P78).

Esses extratos de falas corroboram que a pesquisa ocupa um lugar central no sentido de ser professor universitário. Entendemos que essa lógica está baseada no modelo humboldtiano de universidade – incorporado ao sistema de ensino superior brasileiro pela Lei 5.540 de 1968 –, que dá destaque à produção de conhecimento e a atividade de pesquisa, objetivando a resolução de problemas sociais por meio da ciência e, por isso, esse modelo de universidade precisaria também se dedicar às atividades de pesquisa e não apenas ao ensino, fazendo surgir a figura do professor-pesquisador (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Acreditamos também que o termo pesquisa seja bastante recorrente nos discursos dos docentes, porque os processos de avaliação externa vigentes para a universidade brasileira reforçam a ideia de que o professor universitário é, principalmente, pesquisador e, assim, subestima o ensino (SOARES; CUNHA 2010).

Afora isso, entendemos que a profissionalização da investigação científica, com o entendimento de que só quem sabe investigar pode realmente ensinar, contribui também para esse entendimento da pesquisa como superior às questões de docência e da extensão (RAMOS, 2010).

Diante do todo o exposto, inferimos que os participantes deste estudo também atribuem à pesquisa como característica principal ao sentido de ser professor universitário, diferentemente do que ocorre com o ensino e a extensão.

Considerações finais

A análise dos dados apontou que os sentidos de ser professor universitário na visão dos docentes, – ou seja, a identidade do grupo – se articula entre três características principais – *conhecimento*, *formação* e *pesquisa*. A lógica nos discursos dos docentes seria a do *conhecimento* científico que detém de sua área específica, que por sua vez é produzido por meio da *pesquisa*, é transmitido aos estudantes para assegurar a *formação* de novos profissionais – seja uma formação de caráter mais ampla (formação humana), seja uma formação de caráter mais técnico.

A ausência de elementos como a aprendizagem, o ensino, e outras questões que caracterizam o “ser professor na universidade”, nos levam a inferir que a identidade docente do grupo se aproxima mais de uma identidade de pesquisador do que de uma identidade de professor que, entre outras coisas, também desenvolve pesquisa.

Diante disso, reiteramos a relevância da FCDP para professores universitários, pois se configura um espaço de (re)construção de identidades, possibilitando a reflexão sobre questões que envolvem a docência: a relação professor e aluno, a avaliação, os processos de ensino e de aprendizagem, o currículo, em fim, todos os saberes didáticos e pedagógicos que constituem a profissão docente.

Referências

AGUIAR, M. da C. C. de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2004

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2002.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MINAYO, M. C. de S. Análise de conteúdo. In: MINAYO, M. C. de S. **O desafio do cotidiano: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2006. p. 303-318.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez; 2010.

ROLDÃO, M. do C. N. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

RAMOS, K. M. C. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária** um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática. Porto: U. Porto editorial. 2010.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5. ed. Porto Alegre: Cortez Editora, 1999.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAVALLONI, M.; GUÉRIN, C. L. **Identité sociale et conscience**. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1984.