



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense
20 a 24 de Outubro de 2019
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

5047 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT04 - Didática

SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES PRINCÍPIANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Geovana Ferreira Melo - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Selma Garrido Pimenta - USP- Universidade de São Paulo
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES/FAPEMIG

SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES PRINCÍPIANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O objetivo do estudo é analisar os desafios da prática pedagógica, no processo de socialização profissional de docentes principiantes na educação superior. A pesquisa compreende uma análise qualitativa de informações extraídas de um questionário, com itens relativos à formação inicial, saberes e práticas pedagógicas, respondido por 82 docentes, em início de carreira. A análise indica a rede complexa de dilemas que se entrecruzam no processo de socialização profissional, de constituição identitária e construção de saberes docentes. A docência é engendrada na interface entre as vivências passadas (nos diferentes grupos sociais - família, escola, universidade, dentre outros) e o presente, marcada por enfrentamentos próprios do cotidiano profissional. O fortalecimento da pedagogia universitária, pautada nos compromissos sociais da universidade com o desenvolvimento humano e em políticas institucionais de formação continuada, podem favorecer uma cultura de apoio permanente aos professores principiantes, em processo de socialização profissional e aprendizado da docência.

Palavras-chave: Professores Principiantes; Socialização Profissional; Profissionalização; Prática Pedagógica.

SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES PRINCÍPIANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Introdução

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no decorrer do estágio pós-doutoral. Buscamos analisar os desafios da prática pedagógica, no processo de socialização e profissionalização de docentes principiantes na educação superior.

Embora as universidades se constituam no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, no que se refere à sistematização de processos formativos de professores para atuarem na educação superior, há fragilidades que ainda precisam ser superadas. As práticas pedagógicas na universidade comumente baseiam-se no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da profissão são suficientes para autorizar legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão. Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que para essa atuação basta ter o "domínio" do conteúdo a ser ensinado. Tal situação é referendada pela ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior. No caso da LDB 9394-96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o artigo 66 indica que a preparação para o exercício do magistério superior ocorrerá nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado.

A escassa formação específica para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *strictu sensu* proporcionam aos professores é amplamente conhecido e insere-se no antigo problema da formação do pesquisador *versus* professor. Esta constatação é recorrente, além disso, a carreira universitária não contempla dispositivos formais para uma preparação pedagógica prévia dos docentes. Há poucas iniciativas institucionais para apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, acarretando o que Isaia (2003) apresenta como "solidão pedagógica", configurada pelo desamparo dos professores com relação ao abismo entre a formação desses docentes e as exigências da prática pedagógica. Frente ao exposto, enuncia-se a pergunta principal que norteia esta investigação: Quais os principais dilemas e desafios da prática pedagógica enfrentam os professores principiantes no exercício profissional da docência universitária? Quais os fatores envolvidos no processo de socialização profissional dos professores principiantes? O objetivo central da pesquisa consistiu em analisar os principais dilemas e desafios da prática pedagógica, no processo de socialização profissional de professores principiantes no magistério superior.

A pesquisa inspira-se no modelo de formação de professores centrado na reflexão, descrito por Marcelo García (1999). Adotou-se o conceito de socialização profissional vinculado diretamente à concepção de profissionalização docente, como uma noção que parte de conceber o docente como um profissional do ensino. Esta definição tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores; pressupõe uma abordagem da formação de professores que valoriza o caráter contextual e organizacional; e oferece uma forma de implicação e de resolução de problemas profissionais a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores predominante até hoje. Trata-se de uma investigação qualitativa, pois esta abordagem permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. A pesquisa, realizada no período de doze meses, de 1º agosto de 2017 a 30 de julho de 2018, compreendeu uma análise qualitativa de dados quantitativos extraídos de um questionário, com itens relativos à formação inicial, profissão, profissionalização, saberes e concepções de prática pedagógica, entre outros, respondido por 82 docentes, que ingressaram na Universidade pesquisada, entre 2013 a 2016.

A prioridade foi investigar o processo de socialização e profissionalização de professores recém contratados, com até

cinco anos de experiência na carreira do magistério superior, no intuito de apreender os desafios e dilemas da prática pedagógica. Para a construção dos dados da pesquisa foi utilizado um questionário, que, de acordo com Cervo e Bervian (2007), é a maneira mais recorrente de se obter informações, uma vez que possibilita constatar com exatidão o que se pretende no desenvolvimento da pesquisa. O questionário foi elaborado a partir da plataforma *Google Forms*, formulado em duas partes a saber: uma com questões de identificação do perfil (idade, sexo, estado civil, tempo docência, formação, etc.) e, ainda como finalidades básicas: conhecer o tempo de experiência anterior do recém contratado. A segunda parte, contendo questões de múltipla escolha e questões abertas (discursivas), teve como finalidades obter informações referentes à formação inicial, os cursos de pós-graduação *strictu sensu*, expectativas em relação à profissão docente e ao novo emprego. Visou apreender as expectativas em relação à profissão e compreender aspectos referentes a formação inicial e aos cursos de pós-graduação, com relação ao processo de profissionalização e desenvolvimento da identidade profissional, além dos dilemas e desafios da prática pedagógica. A devolutiva de questionários respondidos foi de 82 questionários devidamente preenchidos, correspondendo a 15% do total enviado. As respostas obtidas no questionário foram tabuladas e agrupadas em categorias de análise, que resultaram em um quadro analítico das respostas de cada um dos participantes da pesquisa nas seguintes categorias, que emergiram em contato com os dados: formação, socialização profissional/ingresso na docência, concepções de prática pedagógica, identidade profissional, desafios da docência, profissionalização docente. Os dados obtidos foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Discussão teórica

A docência tem inúmeros compromissos, dos quais destacamos a necessidade de contribuir, efetivamente, para que os estudantes sejam instados a superar a razão instrumental, fruto de vários anos inseridos em uma cultura escolar que privilegia o empirismo e o cientificismo. Fazer rupturas com essa cultura, implica criar contextos de ensino-aprendizagem que possibilitem a expansão do pensamento crítico, pautado por uma sólida formação teórica nas humanidades, com a finalidade de construir processos formativos voltados para a emancipação e autonomia dos estudantes. No entanto,

Esvaziado ideologicamente de um sentido pedagógico, o trabalho docente no ensino superior, concretamente um trabalho de formação profissionalizante, via de regra não tem sido acompanhado e estruturado por uma reflexão mais séria a respeito de suas finalidades e das relações entre objetivo, método e conteúdo [...] a negação do pedagógico prejudica exatamente a socialização, ou seja, a difusão dos conhecimentos, tão necessária para sua ampliação (SCHEIBE, 1987, p. 149-150).

A profissão docente na universidade, requer ampla e densa formação tendo em vista as inúmeras exigências que envolvem o fenômeno da educação superior. Pimenta e Almeida sintetizam três dimensões balizadoras da formação docente:

[...] a dimensão profissional, onde se aninham os elementos definidores da atuação como incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; a dimensão pessoal, onde há que se desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira; a dimensão organizacional, onde são estabelecidas as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 26).

Essas dimensões são indissociáveis e essenciais para a profissionalização docente, portanto, não podem ser negligenciadas. Nesse sentido, é recomendável que as instituições, lócus do trabalho docente, possam consolidar uma pedagogia universitária que oportunize processos formativos permanentes, elaborados conforme as necessidades de seus professores, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, com especial atenção aos professores principiantes, em processos de socialização e profissionalização docente.

A socialização profissional docente é assumida nesta pesquisa como o processo por meio do qual o professor passa a fazer parte de um coletivo docente. Partimos da concepção crítico-interpretativa que concebe a socialização como processo no qual os indivíduos apreendem papéis que lhes permitem adaptar-se, passiva ou ativamente, à cultura institucional, podendo também os professores, constituírem-se em agentes de mudança dos processos socializantes dominantes nas instituições escolares (MUSSANTI, 2010). Com aporte teórico em Dubar (2005), compreendemos a socialização profissional como processo interativo e multidirecional, portanto, não pode ser adquirida, pois se trata de processos de negociações entre sujeitos em contexto. Especialmente por considerarmos que a instituição universitária, como contexto de trabalho, é uma instituição complexa, dinâmica e permeada por contradições, dilemas, ou seja, trata-se de um campo de disputas, em que convivem diferentes concepções e projetos de universidade.

A constante e necessária reelaboração dos saberes docentes contribui para que os professores possam superar a razão instrumental, uma vez que a própria dimensão sócio-política, econômica e cultural tem dele exigido o domínio de vários outros conhecimentos. Contribuí, ainda, para fazer rupturas com práticas educativas transmissivas dos conteúdos, o qual se contrapõe aos impactos dos novos eventos da sociedade do conhecimento, dilemas com relação às diversas e novas demandas apresentadas pelos discentes no contexto universitário, dentre outros aspectos.

Nessa dimensão, a identidade é assim entendida por Dubar como contextos de construção, ruptura e reconstrução, que se expandem por toda a vida e derivam, simultaneamente, de movimentos de negociação interindividual e de dupla transação: biográfica e relacional (DUBAR, 2005). Para o referido autor, a identidade constitui-se a partir dos vínculos estabelecidos entre duas dimensões intrínsecas: a identidade para si próprio, interna ao indivíduo, portanto, biográfica e a identidade para o outro, com enfoque externo, de característica relacional, marcada pela alteridade.

Com relação à profissionalização do magistério, seja no nível básico ou superior, cabe destacar que está diretamente associada ao desenvolvimento profissional docente, à identidade profissional, à construção e reelaboração dos saberes docentes, que têm como baluarte os processos formativos contínuos. Nessa perspectiva, o conceito de formação é concebido em sua complexidade, pois “incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global [...] vinculase com a capacidade, assim como com a vontade [...]”, conforme propõem Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 27).

O alcance da profissionalização está diretamente associado às mudanças na cultura institucional, ou seja, na transposição de uma cultura centrada na dualidade entre professor e pesquisador, que polariza a profissão docente ao domínio de conteúdos das áreas específicas, para uma cultura pautada na consciência individual e coletiva, que tenha como ponto fulcral a formação permanente.

Diálogo com os dados: dilemas e desafios da prática pedagógica

O perfil docente compõe-se de uma formação densa, do ponto de vista de conhecimentos técnicos e específicos de cada área. Entretanto, ao assumirem a docência, os jovens professores não possuem comumente experiência profissional na área de formação, tampouco, conhecimentos científicos ligados à docência. São professores que, em função da trajetória formativa e profissional, enfrentam desafios, principalmente, porque a docência é uma profissão que exige a elaboração de saberes muito específicos relacionados à prática pedagógica. Essas concepções são reafirmadas pelos processos formativos na pós-graduação que privilegiam e potencializam a formação de pesquisadores. Há, portanto, o aprofundamento de temáticas bastante específicas de uma determinada área do conhecimento.

Do total de professores que respondeu o questionário[1], 39 se declararam do gênero masculino e 43 docentes do gênero feminino. Ao analisarmos a correlação entre o gênero declarado e as áreas de formação e atuação dos docentes, evidenciamos que ainda é maior o número de homens nos cursos das áreas das ciências exatas e da terra e das engenharias em geral. Os cursos em que prevalecem o número maior de mulheres estão vinculados às áreas biomédicas, humanas e sociais aplicadas.

No que se refere aos desafios enfrentados pelos professores principiantes, vale destacar que, embora reconhecemos que o fato de 16% dos docentes terem cursado o grau licenciatura, uma formação que, teórica e legalmente, habilita para o exercício do magistério na educação básica, temos clareza a partir de referências e dados de pesquisa (SOUZA, 2011; PEREIRA, 2016) que nem sempre, essa formação assegura a densidade teórico-prática de conteúdos e saberes necessários à docência.

Destacamos que um dos dilemas enfrentados pelos professores: o compromisso social, ético e político com a formação de seus estudantes, com a construção de processos de ensino-aprendizagem que, de fato, contribuam para a emancipação dos sujeitos aprendentes, para a idealização de seus projetos de vida, pautados na consciência cidadã, justiça social e a paz. Para além dos conteúdos específicos contidos em cada ementa das disciplinas assumidas, cada vez mais, a compreensão sobre as finalidades da docência tem sido alargada. Junges e Behrens (2015, p.287) nos lembram que “Numa visão conservadora, o pressuposto era de que o domínio do conteúdo seria suficiente para o exercício da docência no ensino superior, ou seja, os saberes pedagógicos eram considerados irrelevantes na constituição e formação do professor universitário”. Historicamente o domínio do conteúdo específico, de cada área do conhecimento, é que legitimou e, ainda em certos contextos acadêmicos, legitima as práticas pedagógicas na educação superior.

O ingresso em uma profissão implica o enfrentamento de inúmeros desafios, dentre eles, principalmente, o sentimento de insegurança, de não ser capaz, de não saber como agir ou reagir diante das situações dilemáticas. As fragilidades próprias das trajetórias formativas dos docentes, com relação aos conhecimentos necessários ao exercício profissional do magistério, se avolumam diante dos enfrentamentos que o cotidiano da docência apresenta. Seus saberes são testados, suas concepções e crenças podem reverberar em práticas pedagógicas pautadas em uma reprodução, muitas vezes pouco crítica, das experiências discentes. No entanto, nesse tempo inicial de imersão na carreira, também poderá ser desencadeada uma postura inovadora e autônoma, em que o professor tenha consciência dos desafios e das responsabilidades atinentes à docência.

A socialização profissional está diretamente vinculada à identificação com professores marcantes, que recorrentemente, influenciam em suas decisões pedagógicas, refletindo determinado modo de ser e estar na profissão docente. Vários professores pesquisados fizeram referência à importância de professores da graduação e pós-graduação:

Durante o curso tive vários exemplos de excelentes professores que contribuíram para minha atuação na docência, contudo, não tive nenhuma formação específica para o exercício da docência (P12FDE);

Penso que contribui muito mais com alguns aspectos sutis, mas não de modo intencional e direto. Alguns/as professores/as me inspiraram por suas aulas, seus conhecimentos, relação professor/a-aluno/a (P26FDH);

Tanto para o "sim" quanto para o "não", os cursos contribuíram para minha atuação profissional na medida em que pude usar os exemplos dos professores que tive nas graduações para formatar meu jeito de trabalhar, copiando os exemplos que considerei bons (organização, disciplina, conteúdo etc) e refutando os que considerava negativos em meus professores (desorganização, não preparar os conteúdos, não dar a eles um senso de continuidade, explicações lógicas, descaso com chamadas, provas etc) (P41MDSA);

Em geral, aplico grande parte da didática e da forma de avaliação a que fui submetido (P69MDSA);

Conforme os registros, fica evidente que os professores principiantes evocam exemplos vivenciados em suas diferentes trajetórias acadêmicas, o que indica, conforme expressaram, que são “inspirados” pelos professores que admiravam, principalmente, por suas contribuições e exemplos. O Professor P41MDSA ao evidenciar, com clareza, que recorre aos exemplos dos professores que teve nas graduações, destacou que, tanto os exemplos bons, quanto ruins, foram formativos. A docente P79FPhDB, assim como outros professores, destacaram o entusiasmo e paixão dos professores que tiveram como importante contribuição para suas práticas pedagógicas. Um dos professores afirmou também que “Na graduação tivemos aulas com professores excelentes que tinham uma metodologia muito atraente e procuro aplicar até hoje em sala” (P14FDB), corroborando o destaque para a excelência de professores na graduação, principalmente, no que se refere à metodologias “atraentes”, que, provavelmente, atribuem papel mais ativo aos estudantes, deslocando o foco do processo ensino-aprendizagem exclusivamente da figura docente.

O professor P69MDSA, ao afirmar que “em geral, aplico grande parte da didática e da avaliação a que fui submetido”, indica o quanto é comum a reprodução de modelos, muitas vezes conservadores de prática pedagógica, distanciados de perspectivas críticas de educação, conforme destaca Franco:

A prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos (FRANCO, 2012, p. 203).

A docência, compreendida como profissão complexa, que tem por natureza o desenvolvimento de processos pedagógicos intencionais, é circunscrita em saberes específicos e pedagógicos, conceitos, concepções e princípios formativos. Tem como prerrogativa a prática pedagógica, pautada em conhecimentos científicos e culturais, em valores éticos, estéticos e políticos, próprios do movimento de ensinar-aprender. E, ainda, reveste-se do compromisso com a construção e a socialização de conhecimentos, com o diálogo constante entre diferentes visões de mundo, com o respeito e a solidariedade entre todos os envolvidos na cena pedagógica.

Por não terem sido teorizados, nem sistematizados, os saberes docentes, manifestos nos primeiros anos da carreira, ou seja, no decorrer do processo de socialização profissional, revelam o conteúdo e a forma circunstanciada de docência, reverberando na prática docente a concretização de um ideário pedagógico constituído ao longo das trajetórias formativas dos professores. Nesse sentido, os docentes podem tanto se aproximarem de concepções e práticas educativas conservadoras, quanto críticas, dependendo de suas experiências formativas, assim como do modo como atribuem significado ou produzem transformações em suas concepções e crenças pedagógicas.

Do total de professores pesquisados, 78 consideram que a formação pedagógica é importante e, apenas quatro docentes a consideram desnecessária. Deste quantitativo de 78 professores, podemos localizar, majoritariamente, concepções mais alinhadas a uma didática instrumental, distanciada, portanto, de uma didática crítica, em uma perspectiva multidimensional. Os docentes, embora considerem a formação pedagógica relevante, a compreendem como possibilidade de “transmitir conteúdos” (P30FDE); “técnicas de como passar o conteúdo” (P51MPhDE); “ter melhor desempenho” (P45MED); “dominar as tecnologias para ensinar melhor”; (P64FPhDB), “novas formas de transmitir o conhecimento” (P60MPhDB); dentre outras respostas que revelam uma concepção de didática a partir de enfoque tecnicista, conforme apresenta Veiga:

O enfoque do papel da Didática a partir dos pressupostos da Pedagogia Tecnicista procura desenvolver uma alternativa não psicológica, situando-se no âmbito da tecnologia educacional, tendo como preocupação básica a eficácia e a eficiência do processo de ensino. Essa Didática tem como pano de fundo uma perspectiva realmente ingênua de neutralidade científica (VEIGA, 1996, p. 35).

A Didática, assim preconizada, contribuiu para aprofundar o fosso entre a teoria professada nos cursos de formação de professores e a prática pedagógica escolar. Sacristán (1999, p. 33) nos lembra que “a intencionalidade é condição necessária para a ação”, sendo assim, a condição de neutralidade que caracterizou a Didática, conforme destacou Veiga, é inadmissível, especial em uma realidade educacional como a brasileira, repleta de contextos marcados pelas desigualdades sociais e por problemas complexos. Um dos docentes pesquisados, demonstrou total desconsideração pela formação pedagógica. Para ele, a docência se faz a partir do domínio de conteúdos:

Professores sem formação teórica robusta, às vezes semianalfabetas funcionais, a maioria dava aulas com base em receitinhas e métodos pedagógicos da moda (P80MPhDH).

Para Cury (1987) o papel mediador da educação e de sua totalidade a partir das relações sociais, possibilita a superação de reflexões constituídas linearmente, mas indica a importância de pensa-la no processo dialético das relações sociais e da própria sociedade. Sendo assim, para esse autor, o processo educativo, nesse contexto, fica mais evidenciado caso seja explicitado em seus elementos dialeticamente complementares e contraditórios, quais sejam as ideias pedagógicas e as práticas que dela emanam (materiais, rituais pedagógicos, dentre outros). O professor P80, ao expressar desprezo pela dimensão pedagógica, torna manifesta sua concepção de educação totalizadora. Portanto, “as ideias pedagógicas se manifestam na tentativa de a concepção de mundo da classe dominante se tornar totalizante (CURY, 1987, p. 87).

Entretanto, em diversos registros de outros docentes foi possível localizar concepções que se aproximam de uma didática mais alinhada a pressupostos críticos:

A formação didático-pedagógica auxilia a sistematizar o conhecimento e a equilibrar o processo de compreender o conhecimento já construído com a capacidade de criar a própria reflexão sobre o tema. Sem uma boa clareza didático pedagógica, acho muito mais difícil que o professor consiga, simultaneamente, transmitir o conteúdo e estimular que o aluno pense por si mesmo (P71FDH);

Sou adepto daquela frase: “Para ensinar geografia a Pedro, tenho que saber de geografia, de ensinar e de Pedro”. [...] No momento, ao refletir sobre minha prática profissional, tenho concluído que o que muda a educação é a disposição do educador, inclusive em assumir efetivamente, com todas as dores e delícias, esse papel que é desafiador e engrandecedor (P59MMB);

Os depoimentos indicam que os professores principiantes admitem a formação como importante, no sentido de compreender a natureza do trabalho docente, a importância da unidade entre teoria-prática, conteúdo-forma, as finalidades, além dos compromissos assumidos pela docência com a formação dos estudantes. De outro lado, um dos docentes respondeu afirmativamente quanto a contribuição da formação pedagógica e justificou:

Sim, a minha prática docente foi muito intuitiva e posteriormente, busquei disciplinas no doutorado sobre esta temática. Mas, a ausência de uma formação específica deixa muitas falhas na formação docente (P82FDSA).

O depoimento do professor referido indica que a docência universitária é comumente exercida de forma intuitiva e imitativa. Ou seja, nessa construção pessoal e profissional, as marcas das experiências na condição de estudante predominam, com maior ou menor destaque, ainda que “não há que descartar a capacidade autodidata do professorado” (BENEDITO et. al., 1995, p. 120, tradução nossa). Reconhecer a complexidade da docência, implica considerar que se trata de uma profissão que exige processos formativos permanentes, pautados em uma base teórico-conceitual crítica.

Os professores pesquisados foram solicitados a registrarem depoimentos a respeito de professores marcantes, nas duas dimensões: boas experiências e ruins. Com relação aos professores que lhes marcaram positivamente, os aspectos mais evidenciados estão relacionados às relações interpessoais, ao diálogo não hierárquico, ao compromisso com o aprendizado dos estudantes. Ética, paciência, capacidade de ouvir e considerar as opiniões dos alunos, foram aspectos que os docentes destacaram em suas opiniões quanto a influência dos professores com os quais conviveram. E, ainda, foram destacados docentes marcantes, que demonstravam compromisso com a organização do processo ensino-

aprendizagem, além da “paixão” por ensinar:

Plano de curso bem estruturado e desenvolvido com flexibilidade conforme ritmo da turma; participação ativa na discussão dos textos propostos, esclarecendo conceitos e ideias dos autores, cruzando com outros autores; correção das atividades avaliativas com comentários que possibilitavam nossa reflexão sobre potencialidades e fragilidades da produção (P62FDH);

Lembro-me de uma professora que me inspirava pelo seu amor à área que trabalhava e pelo domínio que tinha para discutir questões relacionadas aos temas que ministrava (P42FDB).

Os depoimentos indicam que, embora grande parte dos docentes não tenham tido a oportunidade de sistematizar uma base de conhecimentos científicos sobre a docência, explicitaram questões essenciais inerentes à profissão docente, a partir de vivências nas trajetórias acadêmicas.

Com relação às experiências negativas, a maior queixa apresentada pelos docentes pesquisados (27%) refere-se à postura autoritária, desrespeitosa e arrogante de alguns professores com os quais conviveram. Oito docentes indicaram não terem vivenciado dificuldades em seus percursos formativos. Entretanto, a falta de motivação para ministrar aulas, o desinteresse pelo aprendizado dos estudantes também foi apontado como aspecto desfavorável por oito docentes. Cinco docentes destacaram as fragilidades na condução do processo ensino-aprendizagem, reconhecida como falta de didática.

Outro aspecto apresentado por cinco professores refere-se às práticas autoritárias de avaliação da aprendizagem. A docente P29FDE destacou como um dos fatores negativos os “professores terroristas que se vangloriavam de terem poucos estudantes aprovados”. Esse depoimento é corroborado por outra queixa: “Professores que tinham satisfação em ‘ferrar’ os estudantes. Quanto mais reprovados, melhor” (P56MDE). A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva apontada é utilizada como mecanismo de punição e se encontra totalmente distanciada de uma abordagem formativa, que valoriza as aprendizagens, que contribui com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido,

A avaliação é um ato de comunicação, de produção de sentidos. Implica apropriação qualificada e qualificadora dos dados do processo para retomadas potentes, propulsoras do alcance dos objetivos que estão em jogo. Professores e alunos; alunos e alunos, devem viver plenamente esses momentos de formação mútua, fruto do encontro que os une com suas diferentes experiências e diferentes papéis, na construção de uma profissionalidade consciente de seus compromissos públicos (SORDI, 2008, p. 55).

Os compromissos pedagógicos, conforme apontados pela autora referida, somente poderão ser assumidos a partir do aprofundamento teórico e do estudo crítico-reflexivo acerca dos conceitos e abordagens de avaliação da aprendizagem. Se os professores não tiverem acesso e oportunidades formativas que lhes viabilizem aprofundar compreensões sobre esse tema crucial da prática pedagógica, como poderão fazer rupturas com os modelos que vivenciaram?

O processo de inserção na carreira docente, assim como em diferentes áreas profissionais é marcado por desafios, dilemas, ansiedade e até mesmo sofrimento. Os autores que se dedicam ao estudo desse processo de ingresso na docência (DUBAR, 2005; HUBERMAN, 1989) são categóricos ao afirmar que se trata de um período de enfrentamentos, dilemático, contraditório, marcado por inseguranças e instabilidades.

Ainda referente às dificuldades apresentadas, um dos depoimentos chamou atenção pelo teor conservador apresentado pelo docente:

Politização extrema que contamina as relações de trabalho, ideologia esquerdista e pós-moderna disseminada em cada célula da universidade, intromissão abusiva do sindicato em questões acadêmicas, salário defasado, perda da aposentadoria integral, falta de respeito de alguns “alunos” doutrinados para serem militantes (felizmente, é a minoria), pouquíssimo incentivo à pesquisa (P80MPhDH).

O professor, em início de carreira, evidencia concepções conservadoras e, até mesmo, preconceituosas com relação aos estudantes ligados aos movimentos estudantis e sociais. Seria muito importante que o referido professor pudesse ter a oportunidade de discutir e refletir sobre essas posições coletivamente, buscando ampliar a compreensão sobre a importância da pluralidade de ideias no espaço acadêmico, sobre a diversidade de concepções e ideologias que devem conviver na universidade. Afinal, democracia se faz a partir de consensos e dissensos pautados em práticas dialógicas, colaborativas e respeitadas. O referido professor destacou, ainda, ao ser convidado a responder sobre o que espera do novo emprego na Universidade:

Só quero dar minhas aulas e desenvolver minhas pesquisas em paz, com autonomia, como adulto e profissional responsável e de excelência que sou. Não quero ser controlado pelo MEC, por pedagogos, pelo sindicato ou por qualquer outra instância desejosa de tutelar os professores-pesquisadores (P80MPhDH).

Esse depoimento é coerente com as concepções apresentadas pelo docente referido quando indicou total desconsideração pela dimensão pedagógica, ao se referir à formação nos cursos de licenciatura: “A chamada ‘formação didático-pedagógica’ é um engodo, uma ficção que favorece a picaretagem de alguns professores que ministram estágio e que rouba horas preciosas de disciplinas teóricas” (P80MPhDH). Ao expressar uma concepção bastante conservadora, o referido professor indica suas dificuldades para conviver com a contradição, com pensamentos e pluralidades de ideias e concepções pedagógicas, portanto, conforme indica Scheibe (1987, p. 3-4), “reduz a contradição à disfunção interna do sistema universitário”. Nesse sentido, é essencial que se parta da compreensão de que toda atividade pedagógica ocorre em circunstâncias determinadas, portanto, é circunscrita aos interesses e forças sociais presentes em determinado contexto, que vinculado à totalidade social mais ampla, reflete intencionalidades e contradições.

Conclusões

A pesquisa realizada indica que os desafios enfrentados pelos docentes revelam a relevância de se construir compreensões sobre a docência, no contexto de uma pedagogia universitária ancorada em concepções histórico-críticas. Nessa direção, cabe ressignificar a docência, como expressão de uma profissão dotada de complexidade, articulada ao sentido que tem a universidade, como instituição social. Esse prisma implica examinar os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais, assim como as relações que se estabelecem em seu interior e com a comunidade na qual está inserida, considerando as questões relativas à cultura, ao saber, à produção e disseminação do conhecimento, tendo em

vista a superação das contradições presentes na docência, nas práticas pedagógicas e nas relações que se estabelecem no cotidiano institucional.

Identificamos vários aspectos comuns nos registros dos docentes, dos quais evidenciamos: o sentimento de incerteza e insegurança nos primeiros anos da carreira, especialmente manifestados no confronto com a complexidade da relação pedagógica; reconhecimento das fragilidades formativas, no que se refere à ausência de uma base científica de conhecimentos profissionais para a atividade docente, o que dificulta o processo de socialização profissional e o desenvolvimento da identidade docente, além das questões políticas, conjunturais e estruturais presentes na realidade das universidades. Além desses aspectos a pesquisa nos permitiu apreender que:

- Os docentes, em grande maioria, reconhecem a necessidade de formação pedagógica, mas não a realizam, porque alegam que não tiveram oportunidade no decorrer das trajetórias acadêmicas e, ainda, em função das condições e circunstâncias vividas na universidade.
- As marcas da formação pós-graduada, centrada no perfil e na identidade profissional de pesquisadores em detrimento da docência, caracteriza práticas pedagógicas desenvolvidas por tentativa e erro, ou seja, a docência é comumente exercida de forma amadora;
- As fragilidades, dilemas e angústias, relacionadas às condições de trabalho, marcadas pela precarização e intensificação do trabalho docente foram explicitadas pelos professores pesquisados, com destaque para o pouco e relativo apoio institucional, principalmente relacionado à escassez de recursos destinados ao ensino (realização de atividades extraclasse, por exemplo). Os professores principiantes, em processo de socialização profissional, também se ressentem da falta de acolhimento e orientações sistematizadas, com relação aos trâmites burocráticos, além de informações mais precisas quanto à organização institucional;
- Questões referentes à relação professor-aluno, planejamento, avaliação da aprendizagem, unidade teoria-prática, sentido formativo da universidade, foram evidenciadas. Esses aspectos indicam que há forte contradição entre as fragilidades formativas desses docentes e as demandas concretas inerentes ao exercício profissional da docência universitária, marcada por ambiguidades, complexidades e expectativas profissionais;
- Os docentes reconhecem que o cenário atual tem sido marcado por exigências contínuas e pela perda de autonomia dos professores, com impactos diretos em sua saúde física e emocional.

Diante dos resultados obtidos, reafirmamos a necessidade de investimento em uma formação pedagógica sólida e permanente, que de fato contribuam para os processos de socialização e profissionalização docente. Nesse sentido, a contribuição institucional para a formação permanente e para a profissionalização docente poderá ser concretizada se tiver como ponto de partida as necessidades formativas dos docentes e, ainda, se for pautada em ações formativas articuladas às teorias educacionais, que considerem, o trabalho coletivo e a valorização da carreira no magistério superior.

Ao confrontarmos esses aspectos fica explícita a rede complexa de dilemas que se entrecruzam no processo de socialização profissional, de constituição identitária, de construção de saberes e na dimensão da profissionalização docente. Apesar da multiplicidade de aspectos que envolvem a docência, identificamos a existência de um princípio identitário entre os professores, que se traduz na convicção de que é peculiar à docência a necessidade constante de revisão das práticas pedagógicas e das intencionalidades que marcam o trabalho pedagógico, indicando, assim, compromissos sociais com a profissão docente.

A formação somente poderá produzir transformações nas práticas pedagógicas se for planejada e desenvolvida juntamente com os professores, a partir de seu envolvimento, na coletividade. Trata-se de um movimento interno da instituição, de construir possibilidades, de assegurar condições concretas para que os docentes se sintam motivados a se envolverem plena e permanentemente em processos de formação e desenvolvimento profissional.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENEDITO, A. V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 833-841, 23 dez. 1996.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1987.

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

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

HUBERMAN, M. On teachers careers: once over light, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, v. 13, n. 4, p. 347-362, 1989.

ISAIA, S. M. A. Formação do Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERG/RIES, 2003. p. 241-251.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MUSSANTI, Sandra I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHIBE, L. **Pedagogia Universitária e Transformação Social**. 1987. 187 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 1987.

SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. In: **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a09.pdf>. Acesso em 05 mar. 2018.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

[1] A pesquisa está de acordo com todas as normas do Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos, portanto, para preservar a identidade dos professores pesquisados, criamos um código alfanumérico, considerando as seguintes informações obtidas: gênero, titulação/formação, grande área do conhecimento.