

MARCAS E TENSÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Roseli P. **Schnetzer** – PPGE/UNIMEP

Maria Nazaré da **Cruz** – PPGE/UNIMEP

Ida Carneiro **Martins** – PPGE/UNIMEP

Resumo

O presente trabalho tem como foco investigativo identificar *marcas* e *tensões* do desenvolvimento profissional de seis professores universitários, doutorandos em um programa de pós-graduação em educação, por meio de análise de seus depoimentos à questão, proposta na disciplina Necessidades Formativas de Professores, *Por que ensino como ensino?* À luz de uma abordagem histórico-cultural, analisamos os sentidos e significados elaborados pelos sujeitos, organizando-os em três eixos temáticos relativos às *marcas e tensões* de seu desenvolvimento profissional: formação inicial, a iniciação universitária e movimentos de mudança docente, onde se situa a procura pela pós-graduação em educação. Sobre o desenvolvimento profissional desses professores, nossas análises evidenciam fortes marcas da formação inicial- tradição acadêmica- que se mostraram comuns em várias áreas de conhecimento, pelas tensões e solidão profissional impostas na iniciação docente universitária, levando-os a procurar programas de pós-graduação em educação para contemplar estudos e reflexões sobre aquela docência.

Palavras-chave: docência no ensino superior; desenvolvimento profissional docente; pós-graduação em educação.

MARCAS E TENSÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

INTRODUÇÃO

Em nosso país, a formação para a docência no ensino superior, sob o ponto de vista formal, tem sido atribuição dos programas de pós-graduação. A titulação obtida nesses programas é, cada vez mais, considerada pré-requisito para a contratação e/ou para o exercício da docência na maioria das IES públicas e privadas. Esta legitimação

como espaço em que se formariam os professores universitários possui uma história recente, marcada pela disposição de consolidar a pesquisa como atividade universitária.

Embora na Reforma Francisco Campos, a pesquisa já apareça como finalidade da universidade (CURY, 2005), será apenas com a organização do sistema de pós-graduação que ela começará a ser introduzida como atividade das universidades (MACHADO e BIANCHETTI, 2011), implicando que a formação para a docência no ensino superior será atrelada à formação para a pesquisa.

A transformação da universidade - do modelo napoleônico, que visava apenas à formação profissional, para um modelo que se pretende calcado no tripé ensino, pesquisa, extensão - parece ter deslocado também a formação de seus docentes de um paradigma centrado na profissão para outro centrado na pós-graduação e na pesquisa. No entanto, esta transformação parece não ter implicado a substituição de um modelo por outro, vez que convivemos ainda hoje com diferentes tipos de IES e diferentes formas de organização da atividade docente: enquanto nas universidades públicas a contratação docente implica assumir atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão universitária, na maioria das instituições privadas e em algumas jovens universidades públicas (BOSI, 2007), ela se constitui apenas de atividades de ensino.

Em que pese o fato da formação docente ter sido, desde o início da pós-graduação no Brasil, estreitamente vinculada à formação para a pesquisa (colocando, em segundo plano, questões relativas ao ensino), a crescente ênfase na formação do pesquisador parece ter conseqüências importantes para a docência no ensino superior. Isto porque tal mudança produziu um modelo de avaliação quantitativa e produtivista da pós-graduação que deslocou a centralidade das atividades de docência para as de pesquisa e reduziu a duração dos cursos de mestrado e doutorado (KUENZER e MORAES, 2005), deteriorando as condições de formação do docente-pesquisador. Além disso, a própria atividade docente no ensino superior é frontalmente afetada uma vez que a pesquisa torna-se prioridade e se afasta cada vez mais das atividades de ensino.

Num contexto de precarização e de intensificação do trabalho docente, em que as atividades da pós-graduação e da pesquisa ganham cada vez mais proeminência, atividades de ensino de graduação tornam-se desvalorizadas (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009). Nas universidades de pesquisa é cada vez maior a flexibilidade dos regimes de trabalho, com a contratação de professores substitutos, de conferencistas, professores-horistas e/ou com a participação de pós-graduandos e bolsistas que se

responsabilizam pelas aulas na graduação (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009; BOSI, 2007), enquanto nas IES que priorizam atividades de ensino, especialmente nas privadas, em função dos baixos salários, “o docente vincula-se a diferentes instituições de ensino, simultaneamente, ministrando várias disciplinas (algumas delas incompatíveis com a sua formação acadêmica) e deslocando-se de um extremo a outro para poder cumprir a sua jornada de trabalho” (SANTOS, 2012, p.236).

Tais condições banalizam a docência como atividade de ensino superior, negando a complexidade que a caracteriza. Como é impossível separar-se o professor da sua própria pessoa, a sua prática docente manifesta inúmeras de suas concepções (de ensino, aprendizagem, conhecimento, função social da escola, avaliação, etc.) e crenças (políticas, ideológicas, religiosas, etc.) que embasam o seu fazer docente, tendo ele maior ou menor consciência das mesmas. Pelo fato da docência pressupor interações humanas na dinamicidade de processos de mediação, por parte do professor, e de conceitualização de conhecimentos, por parte dos alunos, a atividade docente caracteriza-se pela singularidade, pelo conflito de valores, pela incerteza, pela imprevisibilidade, sendo de elevada complexidade (SCHÖN, 1983), contrariando a lógica de contratação de professores universitários baseada na “idéia de que quem sabe fazer [pesquisa], sabe ensinar” (CUNHA, 2010a, p.26). Por outro lado, é a própria complexidade da docência que catalisa um processo contínuo, mas não linear, de desenvolvimento profissional do docente que, também, nem sempre é marcado por melhorias e sucessos. Isto porque sua atividade profissional desenvolve-se em condições concretas, sujeitas a determinantes sociais, culturais e políticos, a prescrições impostas pelo sistema educacional. Como assinalam Cunha *et al.* (2010),

(...) o desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso, ao mesmo tempo, delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. O desenvolvimento profissional do docente pode, também, ser um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade do fazer docente. (CUNHA *et al.*, 2010, p.193).

Visando contribuir para tal objetivo, é que podemos contextualizar o presente trabalho. Atuando em um programa de pós-graduação em educação que forma mestres e doutores, e que usualmente recebe discentes de outras áreas de conhecimento não provenientes das Ciências Humanas, temos, em disciplinas sob nossa responsabilidade docente, procurado enfatizar estudos e discussões acerca da docência em seus vários

níveis de escolaridade. Isto porque defendemos ser essa, também, uma atribuição e contribuição dos programas de pós-graduação em educação.

Neste trabalho, o foco investigativo centra-se na identificação de *marcas e tensões* no desenvolvimento profissional de seis professores universitários, sendo quatro deles provenientes de outras áreas de conhecimento distintas da Pedagogia, pela análise de seus depoimentos à questão *Por que ensino como ensino?* elaborados como trabalho final da disciplina “Necessidades Formativas de Professores”, ministrada pela primeira autora deste trabalho. Tal disciplina abordou problemas e anseios relativos à formação e prática docente, centrando estudos e discussões sobre i) problemas e tendências de modelos de formação inicial e continuada de professores; ii) o professor como profissional reflexivo e produtor de saberes docentes; iii) a investigação-ação e a formação do professor pesquisador; iv) problemas e superações da iniciação à docência, e v) parcerias entre professores e formadores de professores. Tais temas foram discutidos à luz de contribuições de vários pesquisadores (Schön, Zeichner, Tardif, Contreras, Pérez-Gómez, Sacristán, Young, Charlot, Geraldi, Fiorentini e Pereira, Pimenta e Ghedin) cujos artigos e/ou livros foram lidos previamente a cada um dos quinze encontros da disciplina, sendo estes configurados como espaço de discussão, debates e análises daquelas contribuições que, usualmente, eram articuladas à prática docente pelos próprios pós-graduandos.

Conforme o texto de um dos sujeitos, *esse trabalho representa um mergulho reflexivo pessoal de seu autor em sua experiência profissional, construída ao longo de 25 anos de magistério no ensino superior; é um exercício de prática reflexiva que incorpora muitos dos elementos subjetivos que constituem as relações humanas no contexto educacional (Lauro)*. Como ele, os demais cinco professores universitários, envolveram-se de “corpo e alma” na produção de seus depoimentos. Seja porque relataram emoções e desafios, além de ações e intenções docentes em suas trajetórias de formação e de desenvolvimento profissional, seja porque invocaram lembranças familiares e engajamentos políticos e ideológicos. Nas quinze páginas, em média, de cada trabalho analisado, nos deparamos com uma riqueza de sentidos e significados que nos permitiu identificar *marcas e tensões* no desenvolvimento profissional de seis professores universitários.

OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Dos seis sujeitos desta investigação, todos eles cursando o doutorado em educação, quatro possuem formação em outras áreas de conhecimento distintas da Pedagogia, cujos perfis são apresentados abaixo:

Tabela: Perfis dos Sujeitos de Pesquisa

Sujeito ¹	Anos de docência no ensino superior	Formação acadêmica	Natureza da IES onde atua	Região
Paulo	36	Geologia	Federal	Norte
Lauro	25	Ciências Sociais	Privada	Sudeste
Ana	21	Pedagogia	Estadual	Norte
Carol	18	Pedagogia	Federal	Centro-oeste
Maria	09	Educação Física	Federal	Norte
Fausto	08	Matemática	Federal	Nordeste

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesta investigação, partindo da perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vigotski (1993), assumimos o princípio de que o trabalho e a formação docente são coletivamente organizados e guardam as marcas das condições histórico-culturais em que se desenvolvem. Compreendemos a formação e o desenvolvimento profissional como processos sempre inacabados que se produzem na dinâmica das relações sociais e de trabalho, em que formas de organização social do trabalho docente e modelos de docência forjados historicamente são, pouco a pouco, internalizados e, ao mesmo tempo, re-significados.

Desse modo, a relação do professor com seu trabalho não pode ser compreendida a partir de uma perspectiva estritamente individual, dado que se produz sempre em contextos intersubjetivos, sendo mediada pelo outro e constituída pela linguagem que, na abordagem histórico-cultural, é compreendida como produção humana que serve à comunicação entre os homens e à significação da realidade.

Nessa direção, entendemos que, ao procurar responder à questão *Por que ensino como ensino?*, nossos sujeitos reconstituem aspectos de suas trajetórias de vida, de formação e de trabalho e, ao fazê-lo, organizam e atribuem sentido às experiências que viveram. Sendo assim, tais textos possibilitam “compreender não somente o modo como o sujeito interpreta e dá sentido à sua trajetória individual, mas também a pluridimensionalidade dos percursos individuais no interior de processos mais amplos

¹ Nomes fictícios.

da história e da cultura” (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006, p.126). Portanto, sua análise permite a compreensão de relações entre o desenvolvimento profissional docente e contextos sociais em que se realiza.

Na abordagem vigotskiana, o homem deve ser estudado “enquanto ser que se constitui imerso na cultura - nas experiências coletivas e práticas sociais – e como produtor-intérprete de sistemas semióticos” (GÓES, 2000, p.12) e a linguagem assume um estatuto central. Sistema simbólico produzido coletivamente, ela possibilita a comunicação e a atividade conjunta dos homens sobre o mundo, com base em significações partilhadas pelos sujeitos.

A dinâmica da significação implica o significado – seu componente mais estável, resultado da estabilização de generalizações historicamente elaboradas pelos homens para refletir a realidade – e o sentido, que remete aos contextos de ocorrência da palavra e às condições concretas da interlocução, caracterizando-se por seu caráter dinâmico, variável e inacabado. A relação entre significado e sentido é compreendida por Vigotski (1993, p.333) conforme segue:

Esse enriquecimento do significado da palavra com o sentido acrescentado, procedente do contexto, é o princípio essencial da dinâmica dos significados da palavra. A palavra está inserida num contexto do qual toma seu conteúdo intelectual e afetivo, impregna-se desse conteúdo e passa a significar *mais* ou *menos* do que significa isoladamente e fora de contexto: *mais*, porque se amplia seu repertório de significados, adquirindo novas áreas de conteúdo; *menos*, porque o contexto em questão limita e concretiza seu significado abstrato.

Dentro deste enfoque, os procedimentos de análise por nós adotados implicaram, num primeiro momento, a leitura e releitura do conjunto dos seis textos por parte de cada uma das autoras do presente trabalho, visando organizar sentidos e significados neles expressos em categorias temáticas relativas às *marcas e tensões* de seu desenvolvimento profissional. No cotejamento de tais categorias, três eixos temáticos foram identificados: marcas e tensões da formação inicial, marcas e tensões da iniciação universitária e movimentos de mudança docente, composto pelas subcategorias aprendendo com os alunos, e buscando ajuda, em parcerias de docentes e em programas de pós-graduação em educação.

Nas análises, apresentamos alguns excertos dos depoimentos dos sujeitos, que preservam a unidade de sentido relativa aos eixos temáticos, que nos possibilitaram apreender como eles significam marcas e tensões de seu desenvolvimento profissional, analisando-as à luz de suas histórias singulares, inseridas no contexto histórico-cultural.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Sobre marcas e tensões da formação inicial

Dos depoimentos emerge uma forte marca dos cursos de graduação na atuação inicial dos seis professores no ensino superior, evidenciada tanto pela força da tradição acadêmica, quanto por bons e maus modelos de seus professores. Sabe-se que a tradição acadêmica valoriza a ação docente de cumprimento do conteúdo programático, pois, nela, o domínio da matéria é o aspecto importante na formação inicial do profissional (ZEICHNER, 1993), embora tal domínio seja mais instrumental do que conceitual, acarretando sérias consequências na formação de professores (MALDANER, 2000). Para dar conta de “passar” tantos conteúdos, o usual modelo de ensino adotado centra-se na transmissão-recepção, refletindo visões simplistas e mesmo autoritárias da docência. É como se expressam Fausto e Lauro:

Naquele contexto, final da década de 1990, se acreditava que para exercer a docência eficazmente, bastava dominar os conteúdos e administrar os conflitos e embates surgidos no cotidiano da sala de aula.

Minha concepção de ensino estava na idéia de que minha tarefa era transmitir da melhor forma possível (ainda sem saber que forma seria essa) os conteúdos teóricos. Refletindo sobre essa fase inicial e importante de minha experiência como professor, ensinava reproduzindo teorias e conceitos com ênfase no paradigma filosófico do materialismo histórico clássico, que concebia como essencial à formação crítica dos alunos e futuros professores, sem grandes preocupações com a reelaboração conceitual que os alunos deveriam realizar desses conteúdos quando fossem exercer a sua profissão de professor.

Independente da área de seus cursos de graduação, nossos sujeitos manifestam um mesmo padrão de conduta profissional ao iniciarem suas experiências docentes no ensino superior: aulas expositivas, voz professoral e controle dos alunos. Assim se expressam Ana e Fausto com relação a isso:

No início, me preocupava mais em mostrar que sabia. Minhas aulas na Pedagogia eram só expositivas, sem provocações de diálogos. Minha preocupação com o fazer não me dava tempo para preocupar-me em refletir sobre este fazer.

Naquele contexto, professor bom era aquele que transmitia o conteúdo matemático com segurança e tinha moral, isto é, dominava a sala de aula. A adesão por uma postura mais rígida em sala de aula foi influenciada por vivências do tempo de aluno, principalmente as recordações de professores que sabiam ensinar (dominavam os conteúdos), que atuavam com rigidez (mantinham a ordem e a organização da sala de aula), que pegavam no pé dos alunos.

Como decorrência de se apegarem a modelos tradicionais de ensino, planejavam suas aulas seguindo o livro texto adotado - *minha prática no ensino de Geologia era a*

partir do livro texto da disciplina e ir preparando as aulas segundo a sequência do livro (Paulo) - ou a organização rígida da disciplina - minha crença no sucesso da aprendizagem dos alunos estava na organização da disciplina: programa com objetivos, metodologia e critérios de avaliação e cronograma fielmente conhecido por todos e cumprido pelo professor. Foi assim que melhor aprendi, portanto, daria certo também para meus alunos (Lauro).

Todavia, é o próprio Lauro que expressa duas grandes tensões experimentadas nos seus tempos iniciais de professor do ensino superior: insegurança e solidão.

Marcas e tensões da iniciação universitária

Segundo Lauro,

O “choque inicial” foi grande e desesperador. Logo nas primeiras semanas percebi o quanto isso era insuficiente, ou seja, a organização da disciplina pelo seu detalhado planejamento no tempo e espaço. Havia algo que não poderia planejar: a complexidade da realidade em sala de aula, isto é, a dinâmica da relação que ali se processava. Isolado e desafiado, resolvi filmar minhas aulas, buscando identificar pontos fracos. O resultado foi desolador, pois percebi o quanto era inexperiente e, pior, o quanto não poderia contar com o apoio de colegas para superar essas dificuldades, na medida em que a universidade não dispunha de nenhum setor, programa ou espaço de formação de seus professores.

Em outras palavras, a força da tradição acadêmica frente à complexidade da docência que enfrentavam levou-os a viver o “choque de realidade” e a sentirem-se inseguros. Tal choque os faz viver e sentir o dilema insegurança-sobrevivência, configurando um tempo de tensões, ainda mais porque isolados e sozinhos. É como relata Ana, a seguir:

Lembro que minha primeira turma de Didática foi de alunos que já atuavam na rede pública de ensino, na educação básica, séries iniciais. Constatava, a cada aula, que seus saberes práticos eram acima dos meus. Mas eu buscava vencer os obstáculos que permeiam a docência, tais quais: insegurança em relação ao fazer docente, a insegurança nos conteúdos, a necessidade de criar um clima de confiança com meus alunos. Uma das questões que sempre me inquietava era: como fazer meus alunos se interessarem pelos conteúdos ministrados?

Podendo entender a insegurança como decorrente do modelo tradicional no qual foram formados na graduação, pois foram apresentados a visões simplistas e não complexas da docência universitária, nossos sujeitos passam a viver e sentir a solidão que se explica pela própria organização e funcionamento das nossas IES que, explicitamente, não investem na formação continuada de seus professores e, implicitamente, incentivam a competitividade acadêmica, onde cada um procura se salvar e se projetar.

Neste contexto universitário, além das tensões já apontadas, surge outra, decorrente das condições de contratação de professores iniciais pelas IES, promovendo a intensificação e o desgaste do trabalho docente, impostos pela necessidade de ministrar aulas de inúmeras disciplinas. É como relatam Carol e Ana:

Em 1996, fui aprovada em concurso público para professora substituta de ensino superior. Esta categoria profissional acaba por exigir uma atuação polivalente, pois a vaga se justifica em cobrir aulas de professores licenciados para qualificação, então a necessidade de assumir diversas disciplinas como “Organização do Trabalho Pedagógico”, “Psicologia da Educação”, “Cultura, Currículo e Avaliação” e, finalmente, “Didática e Prática de Ensino”. Como era um vínculo temporário, continuei também com a escola pública estadual, onde já era concursada e atuava nos anos iniciais do ensino fundamental.

Enquanto docente da universidade, iniciei no ano de 1993 com a disciplina Recurso Tecnológico, hoje conhecida como Tecnologia Educacional. A partir do ano de 1995, ministrei na graduação, além da disciplina Tecnologia, as disciplinas: didática, didática específica, práticas, estágio, entre outras das áreas pedagógicas. Desde então, venho atuando em cursos de licenciatura ofertados pela IES, tais como, Pedagogia, Matemática, Ciências Naturais e Ciências da Religião.

Se a iniciação à docência universitária foi assim marcada e tensa, segundo os nossos sujeitos, quais movimentos em seus desenvolvimentos profissionais os fizeram mudar? Como passaram a descartar visões simplistas de docência, conceituando-a como complexa e dinâmica?

Movimentos de mudança docente

Aprendendo com os alunos

Nos depoimentos foi possível perceber a relevância dada ao aluno no processo de desenvolvimento profissional, ou seja, ao aprendizado que as relações estabelecidas com os alunos possibilitam.

Ana, em seu ano inicial de docência no ensino superior, ao se deparar com a insegurança advinda do despreparo para tal e ao se dar conta de que seus alunos possuíam maiores saberes advindos da experiência prática do que ela própria, diz que buscou *ouvir as experiências deles e suscitar momentos de reflexão conjunta sobre o que vivenciavam* para com eles aprender.

Lauro, por sua vez, descontente com a prática educativa que vinha desenvolvendo, passa a realizar um processo avaliativo de escuta aos alunos que constitui, até hoje, um instrumento de sua reflexão e desenvolvimento profissional:

Tal fato começou a se revelar quando, por iniciativa, realizei o processo de avaliação da disciplina e do professor pelos alunos (de forma sempre anônima e ao final do ano). Ali os

pontos fortes e fracos do professor e da disciplina eram apontados, permitindo uma reflexão e induzindo mudanças em minha prática e reforçando outras. Esse processo de avaliação, muito duro em certos momentos, mas que mantenho até agora, parece ter sido fundamental para atravessar os difíceis anos iniciais da docência.

Ouvir os alunos e refletir com eles na dinâmica de sala de aula mobiliza os professores a romper com modelos tradicionais e com uma visão simplista de ensino, levando-os a considerar a complexidade deste processo. Paulo assim se expressa:

E cheguei a um ponto, que é dinâmico, histórico, e isto vem orientando minha maneira de ser professor nos últimos anos: Nós temos que fazer com que os estudantes pensem, reflitam, usem as suas potencialidades homo sapiens, desenvolvam ao máximo essa capacidade humana. Temos que criar condições para isso, isto para mim é o processo ensino/aprendizagem. Logo não cabem frases feitas, conhecimentos prontos e absolutos, acabados, de quem se sente dono do saber. Por isso, hoje, vejo a avaliação como um processo permanente e norteador para novas criações de condições de aprendizagem. Isso para mim é ensino. Não se faz isso sem abertura, sem paciência, sem cuidado, sem tolerância, sem dominar o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico.

Nesses depoimentos podemos perceber que “aprender com os alunos” é um movimento catalisador de mudança docente, pois relações dialógicas com eles permitem o enfrentamento e a superação de tensões advindas da insegurança docente conduzindo ao rompimento com modelos baseados na mera transmissão-recepção de conhecimentos.

Buscando ajuda em parcerias de docentes

A parceria com outros docentes é apontada como processo fundamental à modificação de ações docentes e à superação de práticas educativas consolidadas.

A relevância de tais parcerias para o enfrentamento de relações complexas advindas do “chão da escola” é destacada por Fausto, juntamente com o estudo de teorias, como fundamental ao seu desenvolvimento profissional.

Acredito na aprendizagem contínua da docência no chão da escola a partir da partilha de experiências vividas no cotidiano escolar. Não posso ignorar as teorias estudadas nos cursos de formação profissional, por outro lado tenho que admitir que o contato com outros professores, a vivência em sala de aula e no contexto escolar, as reflexões e discussões relacionadas aos contornos educacionais foram importantíssimos na construção da minha trajetória profissional.

Semelhantemente, Lauro reconhece que, mesmo estando seguro na sua ação docente, suas práticas avaliativas só puderam ser modificadas a partir da discussão com seus companheiros.

O novo e grande desafio se fez claro: como mudar uma prática pedagógica onde, depois de muitos anos, me sentia seguro e relativamente capaz de desenvolver um bom trabalho? De

certa forma, essa transição se realizou com e pelo trabalho coletivo desse grupo de professores, pois tínhamos construído, bem ou mal, um espaço institucional de discussão e reflexão sobre nossas práticas avaliativas, num clima de companheirismo que permitiu a renovação na crença do poder da educação.

Ele apresenta, ainda, um depoimento sobre a institucionalização destes espaços de diálogo com outros parceiros, o que acaba por gerar práticas interdisciplinares que possibilitaram transformações em seu trabalho individual em sala de aula.

Esse envolvimento, numa primeira fase, buscou parcerias com outros colegas que ministravam aulas em disciplinas básicas do curso (sociologia e filosofia) e, a partir disso, deu-se um diálogo que resultou tanto uma discussão de reforma curricular, projeto apresentado à Direção da Faculdade, quanto à introdução nos dois semestres iniciais do curso, de uma atividade interdisciplinar (julgamentos simulados sobre as questões sociais sem o uso da legislação, forçando a contextualização do direito à realidade social). Novamente o trabalho coletivo passou a fundamentar meu trabalho individual em sala de aula, bem como dos colegas que comigo conduziam a atividade interdisciplinar acima referida.

Os depoimentos apontam que a parceria em colaboração de professores foi fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes. No entanto, o que se observa é que nas instituições de ensino superior estas não são institucionalizadas. Quando isto acontece, em geral, é por iniciativa dos próprios docentes e, nas IES particulares, nem sempre remuneradas. Mesmo no caso da implantação da atividade interdisciplinar, acima citada, o que se verifica na continuidade do depoimento do sujeito é que a instituição encerra o projeto por medida de economia.

Buscando ajuda em programas de pós-graduação em educação

Diante das tensões vividas em suas trajetórias no ensino superior e das dificuldades de estabelecer parcerias com os colegas, todos os docentes procuram alternativas em espaços de formação continuada, por meio de cursos de atualização profissional e/ou de pós-graduação *lato sensu*. No entanto, nem sempre encontram o que estavam buscando, ou seja, espaços de discussão dos problemas que enfrentam em suas práticas, o que aumenta suas inquietações, como afirma Ana:

Ao cursar estes cursos de pós-graduação lato sensu, a intenção era melhorar meu currículo, fortalecer meus conhecimentos e saberes, preencher lacunas deixadas na graduação. As inquietações que vivenciei foram várias. Aqui, quero destacar que continuava tendo aulas expositivas nas quais o professor era dono do saber e nós estávamos ali para ouvi-lo e aprender com ele.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação aparecem nos depoimentos dos docentes como possibilidade de dar continuidade a seu

desenvolvimento profissional. A maioria deles procura programas no campo da educação já no mestrado, enquanto outros, como Paulo, Lauro e Maria, que cursaram o mestrado em suas áreas específicas de formação, o fazem apenas no doutorado.

Ao retomarem, em seus textos, o momento de ingresso na pós-graduação, são vários os sentidos/significados que parecem atribuir a ela.

Maria procura o mestrado em ciência da motricidade humana antes de iniciar seu percurso na docência universitária, movida pela preocupação com os desafios profissionais vividos na educação básica. É a partir desse movimento que a oportunidade de trabalhar no ensino superior se apresenta para ela, conforme relato abaixo.

Considerando o desejo de responder aos questionamentos profissionais ao longo dos anos de trabalho, em outubro de 2006, decidi participar de um curso preparatório para a entrada no mestrado que foi um divisor de águas em minha carreira docente, noutras palavras, em minha vida profissional e pessoal, pois a partir deste curso muitas outras oportunidades foram surgindo, como trabalhar no ensino superior, o convite para coordenar o curso de Educação Física à distância.

Em seu depoimento, a pós-graduação inicialmente tem o sentido de possibilidade de obter respostas para seus questionamentos profissionais, mas acaba por assumir, em sua trajetória, o significado historicamente já estabilizado de abertura de portas para a docência no ensino superior.

Ana, ao contrário, procura o mestrado em educação depois de alguns anos de atividade no ensino superior, buscando melhorar sua “*atuação e construção docente*”. Neste, diferentemente de sua experiência no *lato-sensu* mencionada acima, Ana parece encontrar um espaço de troca de experiências profissionais.

Durante o mestrado em educação foram feitas muitas leituras e produções de trabalhos. Em todas as aulas havia diálogos entre os participantes. Muitas experiências de vidas profissionais eram relatadas. Os professores sempre coordenavam e retomavam as discussões voltando ao tema principal. A simplicidade da maioria dos professores me encantava e a expressão, a fala e a maneira de reelaborar os saberes são importantes para uma aula.

Ana valoriza a possibilidade de relatar suas experiências profissionais e ouvir a de outros, bem como os novos modelos de docência que encontrou em seus professores de mestrado, como oportunidades interessantes – e muito provavelmente não planejadas – de desenvolvimento profissional.

Também no caso de Carol, a procura pelo mestrado em educação ocorre após seu ingresso como professora efetiva na universidade. Em suas palavras, *essa experiência trouxe a necessidade de aprofundamento nos estudos e exigiu uma*

formação que considerasse as responsabilidades da Universidade: ensino, pesquisa, extensão.

Em seu depoimento, a pós-graduação aparece como instância de aprofundamento de estudos, responsável pela formação para a docência universitária. Não podemos desconsiderar o contexto formal, institucional, em que a pós-graduação se torna uma necessidade para ela, já que o ingresso como docente em uma universidade federal exige, para construir carreira e obter o reconhecimento de seus pares, a titulação em programas de pós-graduação. No entanto, os sentidos que elabora para sua experiência durante o mestrado em educação extrapolam a necessidade imposta pela instituição, de reconhecimento profissional.

Acredito que toda experiência vivenciada no programa de mestrado, que incluiu, entre outros, rigor e disciplina nos estudos, organização do tempo e das idéias, bem como lidar com coleta e análise de dados, contribuíram para minha atuação como professora universitária, ou seja, para que eu ensine como ensino.

Podemos observar, no excerto acima, a valorização de estudos e aprendizados relativos à pesquisa, possibilitados pelo mestrado em educação. Carol atribui-lhes um papel importante em seu desenvolvimento profissional, produzindo novos sentidos para a importância da pós-graduação na formação para o ensino na universidade. Seu depoimento possibilita entrever que a experiência vivida no mestrado foi fundamentalmente de formação para a pesquisa. No entanto, ela atribui outros sentidos a essa experiência ao indicar que aprendizados próprios da pesquisa foram importantes na constituição de seus modos de ensinar na universidade, num movimento que mantém alguma coerência com sua preocupação sobre a responsabilidade universitária de articulação ensino, pesquisa e extensão.

A procura por espaços de discussão sobre o ensino na universidade é, por sua vez, o que move Lauro em sua procura pelo doutorado em educação:

Assim, a opção pelo ingresso em 2013 no doutorado em educação surgiu como alternativa individual que apontava (e ainda aponta) para dois horizontes de possibilidades: por um lado, contribuir para uma formação docente que reflita em mudanças no seu ensino e, por outro, contribuir para a construção de uma universidade mais comprometida com o ensino.

Interessante notar que, em seu depoimento, a preocupação com o ensino articula-se à questão mais ampla dos compromissos sociais da universidade. Ao assumir o doutorado em educação como “alternativa individual”, Lauro indicia, por um lado, que possui, a partir de sua concepção política sobre o ensino e a universidade, um projeto bastante delineado para esse momento de sua trajetória, qual seja, o de “contribuir para

a construção de uma universidade mais comprometida com o ensino”; por outro lado, a compreensão de que a viabilização de tal projeto implicaria, como um momento necessário, cursar o doutorado em educação.

Percebemos, no conjunto dos depoimentos sobre o papel da pós-graduação em suas trajetórias docentes no ensino superior, uma tensão entre o significado historicamente construído sobre o papel da pós-graduação na formação de pesquisadores e os sentidos que esses docentes elaboram, a partir de suas experiências em contextos concretos. Isso porque “essa experiência é sempre mais complexa do que a generalização contida nos significados” (SANTOS, 2012, p.240). Ou seja, se os programas de pós-graduação, inclusive os de educação, historicamente têm priorizado a formação de pesquisadores, nossos docentes não deixam de encontrar, especialmente nesses últimos, diferentes espaços e possibilidades de repensar sua atuação no ensino universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados até aqui discutidos nos permitem evidenciar a importância atribuída pelos nossos sujeitos à sua formação inicial, etapa acadêmica que, na maioria das contratações para o ensino superior, não é valorizada frente aos títulos da pós-graduação. Se, naquela formação, alicerçaram a sua iniciação na docência universitária, pelos desafios enfrentados nas suas trajetórias, passaram, então, a questioná-la, apreendendo com seus alunos e abrindo-se a mudanças nos seus fazeres docentes. Se, para a maioria deles, esta caminhada não contou com a ajuda de colegas, na formação de parcerias onde pudessem falar de seus problemas, aprender com os outros e mitigar sentimentos de solidão, buscam, então, a pós-graduação não somente pelos títulos que lhes permitem seguir na carreira universitária mas, principalmente, pela necessidade de melhorarem o seu fazer docente. Desta forma, a pós-graduação em educação é por eles compreendida como espaço de desenvolvimento profissional docente, onde têm acesso a teorias educacionais que lhes possibilitam refletir sobre suas práticas docentes, visando melhorá-las. É lá também que discutem e trocam experiências com outros colegas, além de desenvolverem pesquisa. Isto contradiz o que é preconizado por outros programas de pós-graduação, conforme nos aponta CUNHA (2010b, p.293-294), “de que há uma linear relação de qualidade entre a pesquisa e o ensino”. Assim, a autora se expressa:

Essa concepção induz à percepção de que a pós-graduação *stricto sensu* nas áreas específicas, ao formar mestres e doutores para a pesquisa, os qualifica para a docência. Se as competências próprias de um pesquisador são altamente significativas para o professor da educação superior, fazendo-o um produtor de conhecimentos, certamente nelas não se resume o que se requer de um professor. Esse equívoco tem levado a lamentáveis resultados na relação pedagógica com os alunos, em especial os de graduação, pois o docente carece da preparação para leituras culturais e pedagógicas que o auxiliem na complexa tarefa de ensinar, em especial no contexto contemporâneo. (...) E essa não é uma situação esdrúxula; somente reafirma que a preparação para a pesquisa não contempla os saberes da docência e, muitas vezes, desestimula os professores a essa função (CUNHA, 2010b, p.294).

Se isso é verdade no caso das áreas específicas, então, no campo da educação nossas análises indicam o cuidado de não operarmos dicotomias entre pesquisa e ensino no processo de desenvolvimento profissional docente, vez que, para nossos sujeitos, a pós-graduação em educação, mesmo priorizando a formação do pesquisador, se configurou como lugar de produção de transformações em seus modos de ensinar. Isto não apenas por possibilitar o encontro entre pares, mas pelas próprias atividades de formação de pesquisadores que implicam o aprofundamento da compreensão a respeito de questões centrais do campo educacional, o exercício da reflexão teórica e crítica e o desenvolvimento de postura investigativa em relação a elas.

Todavia, o que temos observado é que o desenvolvimento profissional de docentes universitários não é promovido pelas IESs nas quais trabalham, restando a eles buscá-lo por razões e motivos pessoais. Concordando com Cunha (2010b) sobre a necessidade urgente de criação de espaços e tempos de formação continuada de professores universitários institucionalmente propostos, os resultados deste trabalho reafirmam tal necessidade, sugerindo, ainda, um papel mais expressivo que programas de pós-graduação em educação possam vir a desempenhar na promoção de desenvolvimento profissional de professores do ensino superior das IESs às quais estão vinculados.

REFERÊNCIAS

ANJOS, D.D. Experiência docente e desenvolvimento profissional: condições e demandas no trabalho de ensinar. In SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas, Mercado das Letras, 2010. p. 129-149.

BOSI, A.P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.28, n.101, set./dez. 2007. p. 1503-1523.

CUNHA, M.I. A docência como ação complexa. In CUNHA, M.I. (org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, Junqueira & Marin, 2010a. p. 19-34.

_____. Diálogo com as experiências: que conclusões incitam os estudos? In CUNHA, M.I. (org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, Junqueira & Marin, 2010b. p. 291-299.

CUNHA, M.I. et al. O espaço de formação da docência universitária em programas de pós-graduação em educação na perspectiva de egressos. In CUNHA, M.I. (org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, Junqueira & Marin, 2010. p. 175-207.

CURY, C.R.J. Quadragésimo ano do parecer CEF N° 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 30, set/dez 2005. p. 07-20.

GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**. Campinas, n. 20, 2000. p. 9-25.

KUENZER, A.Z.; MORAES, M.C.M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, Dez. 2005.

MACHADO, A.M.N.; BIANCHETTI, L. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, vol.51, no.3, Mai/Jun 2011. p. 244-254.

MALDANER, O.A. **A formação inicial e continuada de professores de química**. Ijuí, Unijuí, 2000.

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 43, jan-abr 2010. p. 166-176.

OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C.; AQUINO, J.G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões na contemporaneidade. **Pro-Posições**, Campinas, v.17, n.2(50), maio/ago. 2006. p. 119-138.

SANTOS, S.D.M. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, out./dez. 2012. p. 229-244.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York, Basic Books, 1983.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J.R. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo, Xamã, 2009.

VYGOTSKI, L.S. Pensamiento y language. In **Obras escogidas II: problemas de psicología general**. Madrid: Visor, 1993.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa, Educa, 1993.

