



Recebido em:
05/08/2017
Aprovado em:
06/08/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

DOCENTE E DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.

RITA DE CASCIA DA SILVA TRINDADE SANTOS

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão acerca dos saberes pedagógicos que permeiam a prática do professor universitário mantendo um diálogo com a formação e a identidade docente. Analisa o *locus* de formação do docente do ensino superior a fim de entender a construção e reconstrução dos saberes pedagógico uma vez que a docência é entendida como um caminho construído a partir das múltiplas relações que se estabelecem com o social; aponta as experiências pedagógicas do professor universitário na perspectiva de atender as demandas contemporâneas da sala de aula. Diante do exposto, as análises possibilitaram entender que o exercício da docência é uma preocupação entre os professores universitários e que, teoria e prática devem ter a mesma parcela de contribuição para a formação do professor do ensino superior uma vez que a identidade se constitui numa teia social.

Palavras - chave: ensino superior; identidade; saberes docente.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the pedagogical knowledge that permeates the practice of the university professor maintaining a dialogue with a formation and a teaching identity. It analyzes the locus of formation of the teacher of higher education in order to understand the construction and reconstruction of pedagogical knowledge since documentation is understood as a path constructed from multiple relationships that are related to the social; It points out as pedagogical experiences of the university professor in the perspective of meeting as contemporary demands of the classroom. In view of the above, as analyzes made possible understanding the exercise of teaching and a concern among university professors and that, the theory and the coexistence, however, a same part of contribution to the formation of the professor of higher education once the identity is constituted In a social web.

Keywords: higher education; identity; Teacher knowledge

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma das atividades propostas pela Disciplina Docência no Ensino Superior, do Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores de Ciências e Matemática. A referida disciplina tem uma carga horária de 30 horas e foi oferecida no primeiro semestre de 2017. O propósito deste componente curricular, como consta na ementa da disciplina, é fazer “uma análise da organização do trabalho para o Ensino Superior no Brasil e em especial no interior das universidades públicas brasileiras; apresenta aspectos do exercício docente, questões formativas para o exercício da docência na universidade e situa a docência na universidade como profissão”.

Essa produção versa sobre formação profissional do professor universitário, os saberes pedagógicos articulados a docência com vista a refletir sobre a identidade do docente do ensino superior. Na dinâmica discursiva deste texto adotou-se a pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica por compreender que a relação dialógica favoreça a discursividade.

O entendimento de que os saberes docentes são relevantes à profissão do professor tem provocado reflexões no que diz respeito à prática docente no ensino superior uma vez que essa prática serve de referência para futuros docentes. Com base nos escritos de Tardif (2002, p.61)

Que os saberes que servem de bases para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com o seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente.

De fato a docência exige o reconhecimento de saberes diversos para que o conhecimento alcance os estudantes. Para que o trabalho do professor seja efetivado no processo ensino-aprendizagens são necessárias estratégias didáticas diferenciadas que torne o trabalho do professor significativo. A docência tem suas raízes no latim - *docere* - que significa ensinar, instruir, mostrar, dar e entender. Nessa perspectiva, a aplicabilidade da docência está a serviço do conhecimento que precisa ser propagado nas relações institucionalizadas. Contudo, a docência tem enfrentado grandes desafios e exigências de uma prática para além da transmissão de conteúdos acadêmicos, produção de conhecimento e aspectos administrativos.

Dessa forma, pensar a docência é envolvê-la num conjunto de funções que ultrapassem a funcionalidade. Zabalza (2004, p.109) aponta que “usamos docência para nos referir ao trabalho dos professores, mas somos conscientes de que eles desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência”. Ser docente nesse sentido não está atrelado apenas a dá aulas ou fazer pesquisa. Exercer a docência é está imbuído das demandas institucionais como questões administrativas, movimentos em prol da melhoria das instituições, reflexão das problemáticas cotidianas, construção e reconstrução da prática pedagógica.

Segundo Zabalza (2004) existem três dimensões do papel docente: dimensão profissional; dimensão pessoal; dimensão administrativa. Sobre as três dimensões o autor aponta que: na dimensão profissional o docente constrói sua imagem profissional a partir dos princípios formativos conquistados seja na formação inicial ou continuada; no que diz respeito a dimensão pessoal se refere as impressões e compromisso com a profissão; por fim, a dimensão administrativa está relacionada às questões burocráticas ou obrigações do exercício docente.

Diante do exposto, o *lôcus* de formação do professor universitário precisa garantir uma base para que na efetivação da prática docente sejam contempladas as dimensões propostas por Zabalza (2004). Nessa perspectiva, a reflexão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB nº 9394/96 é necessária para compreender os processos formativos para além da profissionalização docente.

Considerando a importância da docência Malusá et al (2003, p.214) diz :

que a identidade do professor advém da significação social da profissão, da revisão das tradições, da reafirmação das práticas consagradas, do confronto com as novas práticas, do conflito entre teoria e prática, da construção de novas teorias.

De certo, a identidade do professor se torna mais sólida na medida em que ele compreende seu papel social, reflexivo e humanitário.

OS SABERES DA DOCÊNCIA

A complexidade do diálogo entre teoria e prática tem proporcionado discussões acerca da prática pedagógica docente. Esses saberes podem ser traduzidos como sendo a atuação profissional do trabalho docente. Como afirma

Tardif (2002) precisam escapar de dois perigos “mentalismo” e o “sociologismo”, pois segundo o autor o mentalismo reduz o saber aos processos mentais, tendo como suporte as atividades cognitivas, e afirma que “é a concepção de conhecimento predominante na educação, tanto em relação ao ensino quanto em relação à aprendizagem”. A posição do autor sobre o sociologismo é defendida quando afirma que o saber do professor é social apresentando cinco pontos favoráveis: o saber é social porque é partilhado; é institucionalizado; seus objetos são sociais; são culturais e por fim os saberes sociais repousam no contexto de uma socialização profissional.

Diante da afirmativa anterior, o saber não pode ser entendido meramente como algo que se aprende e se transmite, eles vão moldando o perfil profissional do professor. As conjecturas em torno das concepções de mentalismo e sociologismo estão atreladas a um sistema mais amplo do que conceitos meramente pragmáticos. Tardif (2002, p. 16) afirma:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os saberes dele.

Desse modo, os saberes que serão propagados pelos professores devem suscitar envolvimento epistemológico entre aprendizes e docente. Zabalza (2004, p.105) destaca que a peça fundamental no desenvolvimento da docência são os professores. E não era para ser diferente porque o papel do professor é essencial nas relações educativas. Para Zeickner (1993 apud Malusá et al 2003, p. 210) considera que: “a prática pedagógica reflexiva e investigativa deve caracterizar os saberes docentes. Assim, entende-se que não basta uma formação docente baseada na prática e na experiência, meramente reprodutora de técnicas”.

O olhar reflexivo do professor possibilita uma maior afinidade com o trabalho desenvolvido uma vez que ao avaliar a prática redimensiona o fazer pedagógico e, assim a avaliação-reflexão corresponde a novos direcionamentos mais elaborados e que servirão de exemplo para outras práticas.

O professor diante da dicotomia dos saberes pedagógicos e dos saberes disciplinares não pode valorar um saber e abandonar o outro uma vez que, os saberes se completam formando uma teia de novos saberes. Os saberes pedagógicos segundo Teixeira (2009) são aqueles que o professor utiliza no processo-aprendizagem, as teorias que fundamentam sua prática profissional. Já os saberes disciplinares segundo o mesmo autor, traduzem os conhecimentos específicos da disciplina que apreendidos no processo formativo podem ser traduzido como especificidade das disciplinas lecionadas.

No entrelaçamento de saberes que perpassam a atividade docente sem dúvidas são detectados novas abordagens que terão que traduzir-se em novas ressignificações e a esse constante ir e vir da prática Cunha (2004) afirma que “o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes”. A emergência de práticas inovadoras é constante na educação uma vez que os avanços da tecnologia exigem do professor um preparo constante em absorver novos conhecimentos, novas alternativas pedagógicas, aplicabilidade de recursos midiáticos. Então, é necessária a afirmação de Teixeira (2009, p.33) quando enfatiza “que os saberes docentes estão em constante movimento, e passam por elaboração e reelaboração à medida que há necessidades”.

Ao professor universitário também cabe à responsabilidade de produzir conhecimento através das pesquisas e não diferente dos demais saberes a pesquisa deve está atrelada a docência. Para Veiga (2005, p.2) a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa não deve ocupar destaque entre os saberes docentes uma vez que a prática pedagogia deve ser regada pelas pesquisas que a direciona. Essas múltiplas articulações acerca dos saberes docentes podem ser refletidas a partir do pensamento de Tardif (2002, p.36) quando afirma:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o saber docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

É válida a clarificação do pensamento de Tardif, na citação anterior, pois confirma toda discussão travada até o

momento colocando os saberes docentes como um conjunto de saberes a serviço da ciência.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A IDENTIDADE DOCENTE.

A formação inicial do docente é um pré-requisito para que ele exerça a docência no ensino superior. Quanto ao ingresso desses profissionais nas instituições superiores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 – em seu artigo. 66 estabelece que “o docente universitário será preparado prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado”. Sobre o processo formativo do docente universitário Brito et al (2006) apresenta a seguinte afirmação.

Nessa organização, percebemos que a primeira condição para o ingresso no magistério superior é a formação inicial numa área específica do conhecimento. Isso implica afirmar que a universidade deveria propor para além da formação para a formação liberal ou licenciatura para Educação Básica, a formação para o engajamento na carreira acadêmica- o que nos remete a uma questão: os cursos iniciais formam, ou tem tido a pretensão de formar o professor para o exercício da docência superior BRITO (2006)

Lecionar nas universidades geram controvérsias, pois a LDB não deixa claro onde esses profissionais serão preparados abrindo um leque de possibilidades: formação inicial; cursos de pós-graduação *latu sensu*, mestrado, doutorado. A preocupação das universidades com o corpo docente é justificável, pois ao adentrar o espaço acadêmico os professores expressam suas inquietações sobre a prática. Para Teixeira (2009, p. 30) “não há na referida Lei, nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógico a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado”. Teixeira (2009) acrescenta que o conhecimento Técnico-científica é uma competência desenvolvida na graduação e que são importantes na construção do papel profissional. Contudo, ao exercer a profissão docente o professor sente a fragilidade das questões didáticas - pedagógicas. Nesse sentido Zabalza (2004,p.111)

Afirma que ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca de como os estudantes aprendem, o modo como serão conduzidos, os recursos de ensino afim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc.

De fato ensinar é uma tarefa que exige comprometimento epistemológico e didático- pedagógico o que leva ao professor a repensar a sua profissão no sentido de dominar os diferentes saberes. Conforme aponta Brito *et al* (2006, p. 207).

Se antes a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo. BRITO (2006)

Nessa direção Zabalza (2004, p.111) diz que “o ensinar é uma atividade interativa com determinados sujeitos, os estudantes, cujas características e cuja disposição são muito variadas”. Diante do exposto, é urgente pensar sobre o processo formativo dos docentes do ensino superior. Teixeira (2004) afirma que se de um lado as universidades não contemplam a formação questões relacionadas ao exercício da docência por outro será fundamental criar novos espaços formativos para o docente. A respeito dos novos espaços formativos, como aponta Teixeira, seria a formação continuada proposta nos próprios cursos de pós-graduação quando flexibiliza e torna obrigatório o estágio na disciplina Metodologia do ensino superior. Com base em Cunha *et al* (2006) no que diz respeito às universidades e também, a muitas instituições isoladas de ensino superior, os cursos de pós-graduação tornaram-se, de lá pra cá, a principal fonte de formação do professorado do ensino superior.

Neste sentido, o trabalho do professor universitário consiste em uma uniformização dos saberes adquiridos ao longo da vida, nas formações adquiridas e na prática docente. Brito et al (2006 apud Pimenta e Anastasiou, 2002) “afirma que o professor ao chegar à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser

professor”. As experiências trazidas pelos professores e as ações que vão sendo direcionadas por ele podem ser entendidas como um conflito de identidade. Segundo Malusá et al (2003) vai dizer que essa crise se configura como uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despolitiza a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Essas experiências possibilitam ao professor construir um referencial da sua própria identidade. Segundo Brito *et al* (2006) o desafio, então. Que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para ver-se como professor nessa instituição. A esse processo cabe o olhar reflexivo do professor enquanto construtor da sua identidade.

A formação da identidade do professor deve ser uma reflexividade criticada da ideia de que ele não se constrói sozinho e que a sua profissionalização dependerá da postura que adota como professor e como espera ser visto diante dos alunos, da universidade e do seu compromisso profissional docente. Malusá (et al. 2003, p.213) afirma que o professor deve desenvolver a capacidade de reflexão sobre sua própria prática e viabilizar a constante reformulação da identidade de professor, como profissional e como indivíduo.

É importante destacar que a identidade do professor não se constrói de forma unilateral. Segundo Teixeira (2009, p. 34) nos diz que:

a identidade docente não se desenvolve apenas nos cursos de formação, mas é na intrincada teia de relações que vão se estabelecendo entre formação inicial e continuada, experiências pedagógicas e vivências (família, espaços educacionais e sociais) que cada um constrói sua identidade pessoal e profissional.

As relações sociais possibilitam um diálogo entre o constituir-se professor e ser professor. Delineando o perfil identitário docente. Ainda sobre a formação da identidade do professor Malusá et al (2003) aponta que advém da significação social da profissão, da revisão das tradições, da reafirmação das práticas consagradas, do confronto com as novas práticas, do conflito entre teoria e prática.

A identidade do professor não é construída numa linearidade, mas se constitui num processo de experiências emancipatórias. Cunha (2004, p.529) vai dizer que as atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configuram um saber fazer que extrapole os processos de reprodução. A ideia de Cunha é contestada por Teixeira (2009) ao afirmar que a os cursos técnicos e superiores não podem se limitar a máxima de que “quem sabe, sabe ensinar”, o autor acrescenta que diante da problemática é importante reavaliar os saberes que são importantes na formação dos professores, sendo necessário romper com a cultura “ensino porque sei “para “ensino porque sei e sei ensinar”.

Nesse enfoque, Malusá (et al.2006) apresenta algumas competências básicas que devem fazer parte da prática pedagógica do docente universitário: Competência com determinada área do conhecimento; domínio na área pedagógica; exercício da dimensão política. Para Zabalza (2004) essas competências se assentam na afirmação da profissionalização e desse papel das condições que, assim como em qualquer outro ramo profissional, a docência exige: conhecimentos e competências próprios, preparação específica, requisito de ingresso, plano de carreira profissional, etc. Tanto o pensamento de Malusá como Zabalza as competências devem garantir uma prática de excelência.

É incontestável a necessidade de revitalização dos saberes docentes mesmo em desacordo com alguns pressupostos legais, desafios cotidianos, inovações pedagógicas e atribuições burocráticas; a revitalização pode ser considerada o parâmetro avaliativo para atender as necessidades da identidade do professor e também possibilitar a humanização nos espaços acadêmicos. A autora Malusá sinaliza:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem

os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. MALUSÁ et al (2003, p. 210).

Os processos de emancipação são norteadores de uma identidade profissional que rompa com a uniformização de ideias, o percurso linear dos saberes e a estética já tabulada pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto possibilitou reflexões sobre os saberes docentes, a preocupação do professor universitário ao assumir a docência uma vez que a formação inicial é considerada fragilizada, bem como buscou identificar quais competências podem constituir a identidade do professor.

Sobre os saberes docentes foi analisado que o professor ao ingressar na docência universitária encontra-se inseguro ao conduzir a prática em sala de aula. Essa preocupação acontece porque talvez já esteja inculcado na mente dos docentes universitários que o professor do ensino superior é aquele que faz pesquisa e que deixa para o segundo plano as questões pedagógicas. Esse pensamento sofre uma desmistificação, os teóricos apontando tanto a teoria e a prática como sendo essenciais para assumir a docência. E diz mais, que os saberes docentes tem um valor significativo na construção da identidade do professor.

Com relação à formação inicial e continuada do professor universitário foi detectado que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB-9394/96, apresenta aspectos frágeis quanto o *locus* de formação direcionando aos cursos de mestrado e doutorado a responsabilidade pela formação do docente do ensino superior. Essa formação por sua vez limita-se a uma disciplina que deve conter nos currículos de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Diante da complexidade que envolve a docência universitária, a identidade docente deve ser construída com vista aos processos formativos que o professor adquiriu ao longo das experiências pessoais, formativas e experiências.

Com base no exposto, é possível pensar sobre a evasão nos cursos de licenciatura, sobre as práticas pedagógicas realizadas na educação básica, sobre os índices qualitativos das avaliações externas no ensino superior. Aqui não se esgotam as discursões, abre-se um leque com outras tantas possibilidades de produção e discussão sobre o conhecimento emancipatório do docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Nº. 9.394/96, 20 dez. 1996.

BRITO, T. T. R.; CIBILINI, M. G.; CUNHA, A. M. O. **Dormi aluno (a) acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior**. Uberlândia: Amped,2006.

CUNHA, I.M. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. Educação**, vol. XXVII, núm. 54, setembro-dezembro, 2004, pp.525-536. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre.

MALUSÁ, S.; FELTRAN, R.C.S. (Org). **A Prática da Docência Universitária**. São Paulo; Factash,2003,257p

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Vozes 2014.

TEIXEIRA, G. F.M. **Docência: Uma construção a partir de múltiplos condicionantes**. B. Téc. Senac: a R. Edu. Prof. Rio de Janeiro,v.35,n.1,jan./abr.2009.

VEIGA, I.P. **Docência universitária na educação superior.**

<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf> acessado em 06 de julho de 2017.

ZABALZA, M. A. **Os professores Universitários.** In: O ensino Universitário: Seu cenário e seus Protagonistas, trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed,2004.

[1] Rita de Cascia da Silva Trindade Santos, Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação Científica e Formação de Professores PPG-ECEP da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; email - itacascia@hotmail.com

Trabalho Orientado Pelo Dr. Ricardo Jucá Chagas, professor do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (UESB). Participa do grupo de Pesquisa em Ecologia e Conservação da Fauna (ECOFAU) e é membro da Sociedade Brasileira de Ictiologia (SBI) e do Grupo Ecológico Rio das Contas (GERC). email – rjchagas@hotmail.com