



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS - IHAC
Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade -
PPGEISU

MARIGLÓRIA ALMEIDA SANTOS

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

SALVADOR

2017

MARIGLÓRIA ALMEIDA SANTOS

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento

Coorientador(a): Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus

SALVADOR

2017

SA237

Almeida Santos, Mariaglória

A Construção da Identidade do Docente do Ensino Superior
/ Mariaglória Almeida Santos. - Salvador, 2017.
137 f.

Orientador: Cláudio Orlando Costa do Nascimento.

Coorientadora: Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus.

Dissertação (Mestrado - Pós-graduação em Estudos
Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade
Federal da Bahia, IHAC - UFBA, 2017.

1. Identidade Docente. 2. Docência Universitária. 3.
Formação Profissional. I. Costa do Nascimento, Cláudio
Orlando.
II. Dias Pereira de Jesus, Rita de Cássia. III. Título.

MARIGLÓRIA ALMEIDA SANTOS

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

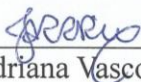
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 03 de abril de 2017.

Banca examinadora



Profa. Dra. Dyane Brito Reis Santos



Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios



Prof. Dra. Denise Moura de Jesus Guerra

Dedico esse trabalho à “Divina Consciência Suprema”, à minha família e principalmente à minha mãe pelo apoio incondicional no caminhar dessas construções.

Dedico também aos discentes da minha estrada docente e aos meus pares docentes, que trouxeram a motivação necessária para servir de combustível nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

À “Divina Consciência Suprema”, por sua grandiosa maestria que me fortalece na caminhada da vida com sua sabedoria sempre presente;

À minha família, em especial à minha mãe por sua imensa contribuição traduzida em parceria, paciência, incentivo e crença absoluta no meu potencial;

Ao meu orientador, Prof^o Cláudio Orlando por toda a contribuição tão generosa, enriquecedora e paciente no meu percurso de construção enquanto pesquisadora, incentivando-me a todo instante à autoria e empoderamento;

Aos professores e amigos Edson Fernando Oliveira Silva e a Ana Margarete Barbosa de Freitas, pelo incentivo, parceria e paciência em fortalecer minha formação enquanto pesquisadora;

Às professoras Dyane Brito Reis e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, pelas contribuições e indicação de caminhos para enriquecimento da pesquisa, e ainda pela disponibilidade em fazer parte da banca;

Aos colegas do Mestrado pela parceria e cumplicidade desenvolvida em meio a risos, preocupações e superações;

Aos Professores do PPGEISU que contribuíram com suas provocações, reflexões e melhor elaboração sobre os Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade;

À Secretaria Acadêmica do PPGEISU, que contribuiu com toda logística para a minha formação e de tantos outros estudantes dessa pós-graduação;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento à pesquisa;

Aos professores colaboradores desta pesquisa que contribuíram com suas palavras, com sua história de vida pessoal e profissional, contribuindo de maneira significativa com a formação de outros saberes;

Aos meus colegas de docentes e aos discentes que fizeram e fazem parte da minha trajetória, pelas provocações, parcerias e motivações.

SABER VIVER

Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura... Enquanto durar.
Feliz aquele que
transfere o que sabe
e aprende o que ensina.

Cora Coralina (2007)

SANTOS, Mariglória Almeida. A construção da identidade do docente do ensino superior. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

A identidade docente é tema atualmente de relevante estudo e discussão no espaço acadêmico e tem se constituído em importante foco de pesquisas que abordam a docência e a formação de professores, e ainda diversos fatores como: a história de vida, a formação inicial e continuada, o significado da docência para o professor, bem como a prática pedagógica, que contribuem para o desenvolvimento da sua identidade profissional. Este estudo tem como finalidade apresentar reflexões sobre: como ocorre a construção da identidade profissional dos professores que atuam no ensino superior? Tendo por objetivo promover uma melhor percepção sobre desenvolvimento do percurso formativo, além da compreensão de como os saberes são construídos e mobilizados no exercício da docência universitária. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa narrativa, a qual se inscreve no movimento de investigação-formação, fundamentando-se em princípios metodológicos da abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas docentes dos professores do ensino superior, entendendo-os como autores do seu processo formativo. Como instrumento de recolha de dados foi utilizada a entrevista episódica, tendo em vista as aprendizagens construídas pelos sujeitos ao longo da vida, face aos significados impressos nas trajetórias pessoais e profissionais, no que se refere à identidade docente. A pesquisa revelou as influências que a família, os professores e os colegas de profissão têm na escolha e amadurecimento na construção profissional desses sujeitos. Além desses aspectos, as narrativas evidenciaram, ainda, as representações que os docentes têm a respeito da profissão nas dimensões didático-metodológicas, epistemológica e política. O estudo permitiu refletir acerca da necessidade de vinculação entre vida-formação e profissão em articulação com o desenvolvimento profissional do professor e ainda sobre a perspectiva de desarticulação entre formação acadêmica inicial para a docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e a realidade encontrada na sala de aula do ensino superior que aponta para a necessidade de uma revisão tanto curricular quanto pedagógico-organizacional no ensino superior. Neste sentido, pretendemos contribuir com os debates que contemplam a resignificação da formação e atuação de professores universitários.

Palavras-chave: Identidade Docente – Docência Universitária - Formação Profissional.

SANTOS, Mariglória Almeida. The construction of the identity of the higher education teacher. Dissertation (Master degree) - Institute of Humanities, Arts and Sciences, Federal University of Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

The teaching identity is currently subject of relevant study and discussion in the academic space and it has been constituted in an important research focus that addresses teaching and professor training, as well as several factors such as: life history, initial and continuing education, the meaning of teaching to the professor, as well as pedagogical practice, which contributes to the development of their professional identity. This study aims to present reflections on: how does the construction of the professional identity of professors who work in higher education? Objecting to promote better perception about the development of the training course, besides the understanding of how the knowledge is constructed and mobilized in the exercise of university teaching. This study is a qualitative research, with an emphasis on narrative research, which is part of the research-training movement, based on the methodological principles of the (auto) biographical approach, with emphasis on the teaching narratives of higher education professors, understanding them as authors of their formative process. As an instrument of data collection, the episodic interview was used, considering the learning built by the subjects throughout their lives, facing the printed meanings on the personal and professional trajectories, regarding professors' identity. The research revealed the influences that family, professors and colleagues have on the choice and maturation in the professional construction of these subjects. In addition to these aspects, the narratives also showed the representations that professors have about the profession in didactic-methodological, epistemological and political dimensions. The study allowed us to reflect on the necessity of a link between life-training and profession in articulation with the professor professional development and also on the perspective of disarticulation between initial academic formation for teaching in stricto sensu postgraduate courses and the reality faced in higher education classroom that points to the necessity of a curricular and pedagogical-organizational revision in higher education. In this sense, we intend to contribute to the debates that contemplate the resignification of the formation and performance of university professors.

Key words: Teaching Identity - University Teaching - Vocational Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Evolução do número de funções docente em exercício por categoria administrativa (pública e privada, segundo Regime de Trabalho – Brasil – 2010-2013;	77
-----------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil Biográfico dos Colaboradores	104
Quadro 1.1	Questão 01 - Sondagem sobre Docência e Formação Inicial	109
Quadro 1.2	Questão 02 - Sondagem sobre Docência e Formação Inicial	110
Quadro 1.3	Questão 03 - Sondagem sobre Docência e Formação Inicial	110
Quadro 2.1	Questão 04 - Imagens da Docência – Imagens de si e do outro	112
Quadro 2.2	Questão 05 - Imagens da Docência – Imagens de si e do outro	113
Quadro 2.3	Questão 06 - Imagens da Docência – Imagens de si e do outro	113
Quadro 2.4	Questão 07 - Imagens da Docência – Imagens de si e do outro	114
Quadro 3.1	Questão 08 - Docência no Contexto Universitário	115
Quadro 3.2	Questão 09 - Docência no Contexto Universitário	116
Quadro 3.3	Questão 10 - Docência no Contexto Universitário	117
Quadro 3.4	Questão 11 - Docência no Contexto Universitário	117
Quadro 3.5	Questão 12 - Docência no Contexto Universitário	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

IGH – Índice Geral de Cursos

ProUni – Programa Universidade para Todos

IES – Instituição do Ensino Superior

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidade Federais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

CNE – Conselho Nacional de Educação

MEC – Ministério de Educação e Cultura

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

MTC – Ministério de Ciência e Tecnologia

CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - DO PESSOAL AO PROFISSIONAL: O PERCURSO DE FORMAÇÃO DE SI E DA EDUCADORA	20
1.1.Gênese: formação pessoal e social	22
1.2.Formação profissional e saberes docentes	24
1.3.Atuação e formação profissional nos saberes pedagógicos	26
CAPÍTULO II - ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: TRAJETÓRIAS E FINALIDADES	32
2.1.Ensino Superior Brasileiro: Breve contextualização histórica	34
2.2.Função Social do Ensino Superior	41
2.3.Reflexões sobre o Currículo no Ensino Superior	48
CAPÍTULO III - IDENTIDADE DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR	56
3.1. Pedagogia e Didática no Ensino Superior	58
3.2. Formação do Docente no Ensino Superior	65
3.3. Conceito de Cultura e Construção de Identidade	72
3.4. Construção da Identidade do Docente no Ensino Superior	77
CAPÍTULO IV - PERCURSOS HEURÍSTICOS DA PESQUISA	83
4.1. Reflexões sobre a construção da identidade do pesquisador	86
4.2. A abordagem Multirreferencial: formação do professor pesquisador	91
4.3. A abordagem (auto)biográfica: dimensão metodológica da pesquisa	96
4.4. O desenvolvimento do processo da pesquisa:	100
4.4.1. O contexto da pesquisa	101
4.4.2. Perfil biográfico dos docentes colaboradores	103
4.4.3. Definindo os instrumentos: Entrevista Episódica	105
4.4.4. Análise interpretativa das fontes e processo investigativo	107
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	120
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Dentre os avanços e conquistas da atual sociedade brasileira, não podemos deixar de mencionar a expansão da educação superior, tanto de natureza pública como privada. Esse quadro, que traz o benefício da democratização, sobretudo, da ampliação do acesso de segmentos sociais historicamente excluídos do ensino de terceiro grau, gera também demandas de adaptação e qualificação das instituições de ensino superior (IES), a exemplo: expansão das estruturas físicas, aumento do número de professores, melhoria das condições de trabalho, formação inicial e continuada docente, e, o que me interessa em particular nessa pesquisa, as questões concernentes às identidades e às práticas docentes.

É inevitável considerar que o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho, quando se identifica a docência como umas das mais antigas ocupações modernas. E por compreender que a relação de trabalho em qualquer profissão deve estar relacionada com o objeto, processos e resultados do seu fazer, percebe-se que o trabalho docente demanda produções de práxis emancipatórias de formação, de tecnologia, de conhecimentos e etnométodos diferenciados.

Quando Arroyo (2000) se refere à cultura profissional docente como um tecido de muitos fios, uma cultura plural, afirma que ser professor “se mistura com o que se pensa, sente, com autoimagens, com possibilidades e limites, com horizontes humanos possíveis como gente e como grupo social e cultural.” É também o que Tardif (2002) enfatiza ao defender que o trabalho docente repousa quotidianamente sobre inúmeras e variadas interações com os alunos e também com os demais atores escolares.

Vários autores, dentre eles Pimenta e Anastasiou (2002), Veiga (2000), apontam à realidade de que parte considerável dos professores universitários, oriundos de “programas de pós-graduação que se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica” (VEIGA, 2000), são confrontados com o desafio da docência. E esta para ser exercida adequadamente requer conhecimentos específicos que não foram objeto de sua formação.

É a partir de uma implicação pessoal nesse contexto de mudança, por atuar como docente do ensino superior e perceber constantemente que as práticas educativas nas salas de aula universitárias têm clamado por novas formas de construir o conhecimento, é que surge o interesse em realizar esse estudo a fim de refletir sobre o ensino superior e trazer à tona a articulação entre as pedagogias universitárias e as identidades docentes a partir,

reconhecendo e valorizando as vivências, as percepções profissionais, as subjetividades dos sujeitos em cena, na relação com o objeto do seu fazer, superando assim a ruptura e a dicotomia sujeito-objeto na pesquisa.

No ensino superior é comum o professor assumir a carreira docente mesmo sem ter conhecimento didático pedagógico, pois não há uma exigência legal quanto à formação específica, como ocorre no ensino fundamental e médio. Diante dessa realidade, é valioso compreender qual a identidade do professor universitário: é uma profissão, uma vocação ou um trabalho complementar? Como se dá a construção da identidade do docente universitário? E principalmente, como esse ator da prática educativa percebe essa construção de identidade que define sua atuação, bem como seu papel social?

Se torna cada vez mais relevante refletir que a formação do professor universitário se dá principalmente a partir de elementos que constituem suas representações sociais acerca do que compreende ser professor. Estes elementos constitutivos estão expressos nas vivências que o professor traz de sua trajetória de vida como aluno; da forma como pensa e organiza suas práticas pedagógicas (realiza o planejamento, escolhe as estratégias de ensino, avalia e relaciona com os alunos); e de informações e orientações presentes na Proposta Pedagógica dos cursos.

Com base nessas reflexões, define-se a problemática dessa pesquisa, a saber: como se dá a construção da identidade do docente do ensino superior? Nesse sentido, propõe-se como objetivo geral compreender quais experiências o professor assume como significativas na construção da sua identidade profissional; e como objetivos específicos: a) identificar as implicações que constituem a identidade do professor do ensino superior; b) identificar as concepções epistemológicas que servem de referência para a construção da identidade docente do professor do ensino superior; c) analisar como se constitui a dimensão pedagógica no processo de compreensão da identidade docente do professor do ensino superior.

Com essa proposta de percurso de pesquisa, acredita-se poder contribuir com as políticas e práticas de formação docente, abordando e relacionando aspectos do campo da construção identitária, da subjetividade, da cultura da educação superior, no que concerne a relevância acadêmica para os processos de emancipação social.

Em se tratando da metodologia utilizada, a pesquisa caracteriza-se no âmbito da pesquisa qualitativa. Através dele, pretende-se analisar a trajetória de vida de professores do ensino superior e suas construções identitária e de profissionalização, à luz da

abordagem autobiográfica, como fonte de investigação. Os cinco professores convidados a colaborarem com a pesquisa iniciaram o exercício da profissão há mais de 03 anos e atuam em instituições públicas (UFBa, UFRB e UNEB) do estado da Bahia.

A escolha pela abordagem metodológica envolvendo narrativas (auto)biográficas é reforçada pela compreensão de que a vida do sujeito é singular, apesar da forma como é contada não ser linear ou a-histórica. Podemos considerar que todos nós, ao longo de nossa existência, estivemos ou estamos imersos em papéis e lugares sociais carregados de significados. Nessa análise, Catani e Vicentini (2003) corroboram sobre esse aspecto, quando afirmam:

Ao construir uma narrativa autobiográfica, os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores que cultuaram em sua prática docente (p. 153).

De um modo geral, uma experiência que é apresentada também vem permeada de sentidos, que são potencializados como processo de (auto)formação. É relevante considerar que, embora “recente”¹, o recurso da abordagem autobiográfica, pelo menos na área da educação, é “[...] tanto um fenômeno, quanto uma abordagem de investigação-formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas” (SOUZA, 2006, p. 97). Em outras palavras, as autobiografias nos leva a perceber os modos particulares, o significado dos percursos de (auto)formação, bem como, a forma que nos propomos a transformá-los através das nossas práticas.

O presente estudo organiza-se em cinco capítulos, nos quais busco contribuir para a discussão e a reflexão acerca do significado e das singularidades do processo de construção da identidade do docente no ensino superior.

Para ampliar a compreensão da (auto)biografia como uma abordagem experiencial de pesquisa-formação, no primeiro capítulo intitulado *Do Pessoal ao Profissional: o percurso de formação da pessoa e da educadora*, apresento minha narrativa de vida, a partir de várias entradas: a infância, a vida familiar, o período da escolarização, as experiências com as funções profissionais que tive oportunidade de assumir e o início da docência no ensino superior, esta última como um ritual de passagem que carrega

¹ Antes de ser trabalhada na área da educação, essa perspectiva metodológica foi largamente utilizada nos anos 1920/1930 por sociólogos da Escola de Chicago, que pesquisavam a vida de imigrantes. Posteriormente, há uma redução brusca quanto a sua utilização, pelo fato da preponderância da pesquisa com viés instrumental/empirista. Só em 1980, o método biográfico é retomado no campo da sociologia, reacendendo muitas discussões sobre a temática (FERRAROTTI, 1988).

compromissos éticos, políticos e sociais da atividade docente realizada no espaço da Instituição do Ensino Superior e o papel que intenciono exercer nesse cenário.

Vale ressaltar que, a importância dessa narrativa se dá na possibilidade de reflexão sobre as relações estabelecidas entre a dimensão pessoal e profissional na formação da identidade docente, tendo em vista que me coloco enquanto sujeito, como centro do processo de formação, ao oportunizar o contato com as minhas singularidades, com as escolhas e interesses vividos ao longo da minha trajetória. Com esse olhar, Josso defende que,

[...] Essa trajetória da construção da identidade ou da formação de si põe em cena um sujeito às voltas com os contextos e com ele mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação e as aspirações a diferenciação e a singularização, fontes de criatividade social e coletiva (2007, p. 19).

No segundo capítulo, trata sobre um *Ensino Superior no Brasil – Trajetórias e Finalidades*, apresentando uma compreensão histórica desse ambiente do fazer docente do ensino superior, bem como sobre o papel social dessa instituição e principalmente suas possibilidades de promoção da emancipação social.

No terceiro capítulo, propõe uma análise sobre a *Identidade do Docente do Ensino Superior* refletindo sobre seu histórico e desafios para alcançar a proposta que temos atualmente de formação inicial e continuada como um processo que busca transcender a instrumentalização para alcançar um estado de (auto)formação do professor diante das reflexões da sua prática e com seus pares. E ainda, traz reflexões de diversos autores sobre profissão, profissionalização e identidade, com base nos desafios da atuação do docente universitário na atualidade.

O quarto capítulo, analisa-se os *Percursos Heurísticos da Pesquisa*, evidenciando as intenções do estudo, assim como a opção pela abordagem autobiográfica como metodologia, os percursos e as trilhas da investigação, os procedimentos para análise das narrativas, os sujeitos que fazem parte da pesquisa, trazendo, inclusive, algumas informações sobre seu “*percurso biográfico*”, a exemplo com as experiências que tiveram como professores(as) e tempo de profissão, entre outros aspectos relevantes para conhecermos os(as) professores(as) colaboradores(as) nesse processo de estudo.

Já nas considerações provisórias, trago percepções temporárias na articulação entre a problemática, o problema e os objetivos propostos, considerando as experiências que a dinâmica da pesquisa permitiu construir ao longo desse percurso. Num processo de

sistematização, organizo a análise interpretativa das informações produzidas e apresento as conclusões construídas a partir desse estudo, ampliando as discussões sobre a construção da identidade do docente do ensino superior.

CAPÍTULO I

DO PESSOAL AO PROFISSIONAL: O PERCURSO DE FORMAÇÃO DA PESSOA E DA EDUCADORA

Esta é a vida vista pela própria vida. Posso não ter sentido, mas é a mesma falta de sentido que tem a veia que pulsa.

Quero escrever-te como quem aprende. Fotografo cada instante. Aprofundo as palavras como se pintasse, mais do que o objeto, a sua sombra. Não quero perguntar por quê. Pode-se perguntar sempre por que e sempre continuar sem resposta: será que consigo me entregar ao expectante silêncio que se segue a uma pergunta sem resposta? Embora adivinhe que em algum lugar ou em algum tempo existe a grande resposta para mim.

Clarice Lispector, 1998

INTRODUÇÃO

Para começar esse percurso de pesquisa trago a versão da narradora para contar minha história de vida, onde é possível o encontro entre quem narra e o personagem principal, abordando a dimensão do pessoal e do coletivo presente nos relatos autobiográficos. Nesse sentido, é inevitável considerar o trabalho de pesquisa como uma aprendizagem formativa para todos os envolvidos no processo, tendo em vista que o pesquisador, não apenas aplica determinado instrumento, pois ao narrar sua própria história, ele se reconstrói, se percebe e aprofunda discussões no processo de produção de conhecimentos.

Implicações pessoais e sociais são reveladas através das narrativas, que apresentam as marcas individuais, coletivas e sócio-culturais, características do contexto histórico desse sujeito. No ato da narrativa, ao relatar o que de fato aconteceu, devemos considerar o que a memória seleciona entre as experiências e as lembranças, não necessariamente seguindo uma cronologia, por ser esta – a memória - uma construção social.

Considerando que a memória está diretamente ligada às experiências significativas e não às simples ocorrências, Larrosa (2002) afirma que as experiências são definidas como algo que nos acontece, nos toca e nos marca, por isso necessita de uma seleção específica muito pessoal a partir do olhar do narrador. Assim sendo, ao acionarmos a memória, desenvolvendo o que Souza (2006) defende como arte de lembrar, há um exercício de recuperação do eu que envolve a própria memória, o tempo e o esquecimento. Portanto, no processo de selecionarmos o que será trazido para compor a expressão da nossa história percebemos aspectos, antes não tão evidentes, em um movimento contínuo entre o pessoal e o profissional, todos legítimos e relevantes, como propõe a abordagem experiencial.

No processo de autoria, as lembranças se desenham e tomam forma, com uma intensidade e variedade que desafia a organização das ideias, gerando tensões em movimentos de saudosismo, resistência e recuo em diversos aspectos. No entanto, esse

processo de reflexão sobre a ação, bem como a experiência da metacognição², oportuniza a autoformação quando o sujeito narrador toma consciência das suas dimensões individuais, sociais e políticas, levando à um questionamento sobre sua própria existencialidade a partir das experiências que emergem do conhecimento de si.

E a partir do que marcou a minha história, a narrativa das minhas experiências revela um momento de compreensão e reconstrução pessoal, tornando-se um processo de formação com recursos para resignificar meu percurso biográfico. Para compreensão desse processo Josso esclarece o conceito de recordação-referência, defendendo que:

[...] Através de minha História, me apresento ao outro e exponho minhas representações, meus valores, conhecimentos e diferentes classificações dos acontecimentos que considero simbólicos em minha vida. Para construir minha narrativa utilizo-me uma reflexão sobre mim mesmo e sobre o modo como vou expor minhas questões, trazendo aí uma oportunidade para (re)formular propósitos para a minha trajetória pessoal e profissional. (2010, p. 40).

É com esse olhar de aproximação entre o pessoal e o profissional que dou início à minha narrativa de vida, com as recordações-referências dos vários estágios da minha vida na cidade de Salvador, onde nasci; trazendo memórias das experiências na cidade de Itaberaba, onde vivi uma parte significativa da minha história e o retorno para Salvador em busca da continuidade da formação, destacando a vida familiar, a trajetória de escolarização, e as principais influências no processo formativo e na construção da identidade.

1.1. Gênese: formação pessoal e social

Nasci em Salvador às 9h do dia 02 de agosto de 1972. Foi um parto difícil para minha mãe, pois houve uma hemorragia que comprometeu um pouco o processo da minha

² Etimologicamente a palavra *metacognição* significa para além da cognição, isto é, a faculdade de pensar sobre o próprio ato de conhecer, de conscientizar-se de como se conhece e, assim, poder avaliar o que foi aprendido, regular e organizar os próprios processos cognitivos na efetivação de atividades e na produção de conhecimento. E atividade que coordena as aptidões cognitivas envolvidas, por exemplo, na memória, leitura e compreensão de textos, presente principalmente nas sociedades letradas. Segundo Ribeiro (2003, p.109), o termo, utilizado por psicólogos e pedagogos desde o início do século XX, entrou em voga por volta dos anos 1970, quando passou a ser uma das categorias de análise nas investigações no âmbito da aprendizagem.

chegada. No entanto, passado o pico de tensão, veio a alegria de receber a segunda criança na família após o primogênito. Sou então a segunda filha, a caçula que recebeu todos os mimos da menina esperada para formar o casal de filhos tão desejado pelos pais. Pelo fato de nascer pequenininha fiquei com o apelido carinhoso “Ninha” durante toda minha infância e parte da adolescência.

Nesse seio familiar me constituí como indivíduo, vivendo com as proteções do meu irmão mais velho que se posicionava como referência e ponte para minhas experiências de criança. Aos oito anos de idade nos mudamos para Itaberaba – interior da Bahia, onde vivi uma infância privilegiada, cercada de praças, ruas e espaços bucólicos, experimentando situações de brincadeiras e aventuras que nem sempre as crianças da capital têm a oportunidade de vivenciar.

O motivo da nossa mudança de cidade foi um novo projeto dos meus pais em iniciar um negócio próprio com a compra de uma farmácia. Meu pai que já vinha de uma experiência profissional de representante de laboratório farmacêutico, enxergou nessa nova empreitada o amadurecimento de uma trajetória profissional. Então em pouco tempo ficamos, eu e meu irmão, conhecidos como os filhos de “Seu Orlando da Farmácia”, caracterização usual em se tratando de cidades do interior. Já minha mãe acompanhava o marido nesse sonho, utilizando seus conhecimentos da área contábil para fazer o negócio dar certo. E ainda se posicionava como mãe zelosa e acolhedora, investindo atenções, orientações e todas as cobranças características das mães na criação dos filhos.

Na convivência com aquelas pessoas simples e receptivas, com um sotaque característico que influencia a minha fala informal até hoje, tive uma convivência social muito variada, com descobertas e desafios que enriqueceram sobremaneira minha história. Os passeios na fazenda, as típicas festas juninas, os primeiros namoros, enfim tudo serviu de tela para colorir as primeiras páginas da minha vida sócio-afetiva.

Esse contexto interiorano serviu de base forte para a constituição da minha identidade, com os valores morais e regras sociais, mas principalmente com os sonhos de projeto de vida, onde os estudos eram ponto forte como um caminho a ser construído com desejo e qualidade para uma vida melhor. Lembro-me de uma frase marcante de meu pai: “já que vocês não nasceram os *maiores* – referindo-se à condição econômica - construam

um futuro com os estudos para serem os *melhores!* ” E essa marca me acompanha até hoje.

1.2. Formação profissional e saberes docentes

Aos quatro anos ingressei na vida escolar juntamente com meu irmão. Como já havia aprendido a ler e escrever em casa, comecei na mesma série que ele - um ano mais velho que eu. Era uma época de fantasia e mistério, onde desvendar o universo encantado da escola, com suas letras e livros era fascinante, ainda que trouxesse um certo temor em ficar longe por um tempo da minha mãe e do universo conhecido da minha casa. Estudei a princípio em Salvador na escola da minha tia paterna – Centro Cultural da Central, que era extremamente reconfortante ter a sensação de estar em *família* e ainda desfrutar da companhia da minha querida Pró Leila – minha primeira professora. Lembro-me de sempre ter gostado muito desse ambiente escolar, dos seus desafios, das brincadeiras, das “grandes amizades de infância”. E isso influenciou na minha trajetória, fazendo com que eu buscasse sempre alimentar minha curiosidade em conhecer mais as coisas do mundo.

Na primeira série fui para o Colégio Guiomar Muniz Pereira onde pude experimentar outra realidade de tamanho e rotina que ainda não havia vivenciado. Hastear a bandeira, cantar o Hino Nacional e fazer orações antes de começar as aulas faziam parte de um novo ritual que me serviu de “ritual de passagem”. Foi nesse ambiente que amadureci os primeiros passos mais sistematizados na vida escolar, conhecendo poesias como “A bailarina” de Cecília Meireles, peças teatrais como “A Dona Baratinha” e alguns concursos de música e dança, que me encantaram profundamente, instigando o desejo de “beber” mais desse universo de novidades. Na terceira série me mudei com minha família para Itaberaba, pois meus pais iniciavam aí um novo projeto de vida com a aquisição de negócio, e assim continuei minha trajetória escolar em busca de mais descobertas.

Aos 10 anos ingressei na 5ª série do Colégio Estadual de Itaberaba, fase em que conheci uma nova rotina com vários professores, disciplinas fragmentadas, metodologias diferentes, uma imensidão de turmas coexistindo e formando pré-adolescentes para perceber e existir de forma intencional ou menos inconsciente no mundo. Apesar de ser

esta a fase das festas, gincanas, amizades e namoricos, veio também a busca pelo que eu queria ser de fato quando crescesse. Tentar me localizar no mundo, pensando do que gostava, me envolvendo mais com as disciplinas de humanas do que com as da área de exatas, enfim perceber afinidades e fazer escolhas era um universo desafiador e ao mesmo tempo sedutor. Nessa época comecei a ter a atenção de alguns professores que incentivavam meu potencial, alimentando minha sede de mais informações sobre as coisas da vida. Nesse momento percebi os primeiros indícios prazer do educador quando, na organização de grupos de estudo com os colegas, percebia uma satisfação em oferecer auxílio para tirar dúvidas, lembrando as explicações do professor, e também a humildade em pedir ajuda aprendendo com essas trocas sempre enriquecedoras.

No ensino médio cursei o Técnico para o Magistério preparando-me para ingressar de fato em sala de aula. Foi uma época muito gostosa em que convivi com um grupo de amigos preciosos e que ajudou ao amadurecimento necessário para essa fase que antecede às escolhas para o vestibular. Naquela época já começava com meu espírito de investigadora quando percebi a possibilidade de trabalhar a indisciplina e evasão na turma que estagiei, lançando mão das brincadeiras de grupo, gincanas pedagógicas, músicas, teatro, enfim todo tipo de recurso que intuitivamente selecionava por sentir prazer em vivenciá-los e acreditar que traria a motivação que precisava naquele grupo de 2ª série do fundamental I. Uma inspiração para esse “ousar” nas experimentações pedagógicas foi minha convivência com a professora Darcy Marques, do componente curricular Práticas Pedagógicas, que além de nos levar à reflexões sobre as possibilidades do fazer em didática, se apresentava como uma pessoa diferenciada com seus cabelos enrolados, comidas naturais e roupas meio hippie-chique, e a forma de conversar conosco como “iguais” dando um tom de parceria e nos empoderando a assumir nossa faceta de “educadora”.

Em 1993 voltei à Salvador, ingressando num curso Pré-vestibular que sistematizou meus conhecimentos e direcionou meu foco. A princípio, me interessava em iniciar uma graduação em Psicologia, mas por divergência com os ideais do meu pai, que queria uma médica ou advogada na família, volto para Itaberaba em 1995 para prestar vestibular em Pedagogia na UNEB, fazendo o primeiro semestre ali e retornando a Salvador para continuar meu curso e o início da minha caminhada profissional. Ao finalizar a graduação em 2000, depois de ter estagiado em escolas municipais e estaduais em Salvador nas séries iniciais, sou admitida na escola Módulo Criarte, onde tive minha

última experiência de estágio na rede particular. Nesse espaço pude participar de um grupo de estudos que me desafiou com questionamentos sobre a prática pedagógica e as metodologias de ensino. Em 2002 ingressei numa Especialização em Metodologia do Ensino Superior e na sequência numa Especialização em Psicopedagogia. Ambas as áreas serviram de suporte para questões da minha prática profissional que já traziam perguntas reveladoras – qual a melhor metodologia de trabalho para gerar aprendizagem? Por que alguns alunos têm mais dificuldades que outros nesse processo? Quais as dificuldades que os docentes enfrentam para mediar esse processo? E assim iniciou minha trajetória de pesquisadora do fazer docente.

Nessa caminhada profissional acabei assumindo cargos de coordenação pedagógica e mediadora em formação de docentes, onde enfrentei outros questionamentos: como auxiliar os docentes a lidar com desafios da sua prática e com a gestão de situações estressantes no fazer em sala de aula? Então em 2008 fui buscar num MBA em Gestão de Pessoas o subsídio para enxergar este sujeito, e seus enfrentamentos no ambiente de trabalho. No entanto, percebi que precisava instrumentalizar-me mais para entender esse ser para além do profissional, num âmbito mais pessoal, psíquico e individualizado, o que me levou em 2010 a fazer uma formação em Psicanálise Clínica que propiciou um desvendar mais integral do ser humano, tornando-me mais sensível no olhar e na escuta nos processos de mediação da gestão e da docência.

Esse percurso na minha formação trouxe uma maturidade profissional e pessoal que me fez mais fortalecida, porém ainda faminta de entendimentos e por isso mais questionadora.

1.3. Atuação e formação profissional nos saberes pedagógicos

Em 2000, atuando na escola Módulo Criarte nas séries iniciais, pude iniciar minhas pesquisas quanto à didática e metodologia junto à Consultoria Educacional – AVANTE, que era responsável pela condução do grupo de estudos sobre a prática educativa em ambientes formais de ensino. Em 2002 comecei a atuar em paralelo como facilitadora em cursos de aperfeiçoamento docente ligados à Secretaria Municipal de

Educação de Salvador – CEAP, períodos em que houve um aprofundamento teórico sobre os processos de aprendizagem e formação docente, focados nos 1º e 2º ciclos da Educação Básica. Já em 2005 inicio minha experiência profissional no SESI – Serviço Social da Indústria como Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental II, vivenciando mais uma etapa de construção profissional quanto à estrutura dos 3º e 4º ciclos da Educação Básica. Em 2009 ingressei no SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial como Coordenadora Pedagógica, atuando na gestão dos processos educacionais de cursos para qualificação profissional. Nesse período meu olhar do processo educacional pôde ser ampliado com informações da área da gestão administrativa e gestão da qualidade envolvidas nesse contexto, além das reflexões sobre o percurso formativo técnico-profissionalizante e suas contribuições na formação do sujeito.

Em 2011 em paralelo ao SENAI retomei meu exercício na docência, ingressando numa Instituição do Ensino Superior da rede particular como professora do curso de Pedagogia. Experiência esta extremamente gratificante num momento de retomada à sala de aula, experimentando de um outro lugar muito do que havia refletido, pesquisado e aprendido, trazendo uma nova etapa na minha vida. Hoje percebo que toda experiência vivida para além da docência, conhecendo os diversos aspectos que influenciam e interferem no fazer da sala de aula, constituiu em mim um olhar mais aprofundado no que se refere ao processo de aprendizagem nos seus recortes históricos, políticos e sociais.

Em 2012 saio do SENAI optando em priorizar a fatia que atualmente mais me alimenta enquanto educadora - a mobilização e reflexão sobre a construção de saberes na prática docente. E vivendo com mais intensidade esse universo da docência universitária, mais uma vez visualizo as demandas que este profissional enfrenta. No entanto, dessa vez fazendo parte desse grupo que vivencia, identifica, se adapta e supera os desafios. Isso trouxe novamente o olhar sobre o subjetivo desse indivíduo, como um convite a entender melhor essas estratégias utilizadas para re-existir no ambiente educacional universitário, percebendo o processo de construção, aprimoramento e amadurecimento dessas competências docentes no enfrentamento do cotidiano da sala de aula.

Nos anos iniciais da minha carreira docente no ensino superior foi estrutural compreender a educação e a função do professor pelo viés dialético presente nesses fazeres sociais. Compreensão esta que influenciaram minhas experiências, sendo decisiva para a minha formação identitária. Na estruturação das minhas narrativas

(auto)biográficas, ao me referenciar às minhas lembranças, o processo de seleção das ideias, análise e reflexão inevitavelmente me possibilita resignificar aprendizagens que fortalece minha autoformação, que conforme defende Pineau (2003), auxiliando na construção da minha historicidade e na compreensão as várias facetas com as quais enxergo minha história (apud Passeggi, 2008).

Nessa perspectiva, trago as impressões das minhas primeiras experiências no ensino superior, que considero o início das aproximações com o objeto dessa pesquisa, na qual narro as vivências junto às turmas do curso de Pedagogia numa IES da rede particular da cidade de Salvador, e como esse fato influenciou nas minhas escolhas posteriores, nos momentos decisivos e as marcas no meu processo identitário profissional.

Pelo fato de compreender que o desenvolvimento da carreira docente não se dá de forma linear, e sim passando por ciclos de vivências e percepções, há aqui uma identificação com o que Nóvoa (2000) apresenta quando defende o momento de entrada na profissão como fundante para constituição do perfil e da identidade profissional, considerando este como um momento determinante no sujeito.

Em 2011 ao assumir o componente curricular Avaliação Educacional em duas turmas do ensino superior no curso de Pedagogia à noite percebo a realidade de estudantes, que na sua maioria já atuavam na área e traziam o sonho de profissionalização, me convidando a reflexões sobre o papel da formação profissional na vida daqueles sujeitos. E quando me debruçava sobre tema do nosso componente curricular – Avaliação Educacional, tínhamos uma série de discussões que nos impeliam a compreender o processo avaliativo de um outro lugar, com o desafio de não termos vivenciado essa nova proposta de uma avaliação processual e inclusiva na condição de estudantes, tendo em vista que a maioria de nós vivenciou experiências avaliativas nas práticas da pedagogia tradicional.

Nesse desafio de propor discussões e reflexões sobre possibilidades de fazer diferente junto aos meus estudantes, percebo que a postura de buscar fundamentação teórico-prática sempre esteve presente em toda minha caminhada. E além das discussões com os discentes, começaram a vir à tona questões do fazer docente nas diversas áreas, à exemplo dos cursos de Serviço Social, Contábeis e Administração, quando na sala dos professores ou na cantina discutia com meus colegas sobre as dificuldades que

enfrentávamos em sala de aula e, principalmente, as estratégias que utilizávamos para a superação das dificuldades enfrentadas.

Pude perceber o quanto a história de vida de cada um de nós – docentes, influenciava nesses relatos e na forma de encontrar possibilidades para lidar com o cotidiano de sala de aula. Para ilustrar essa reflexão trago o relato de dois colegas onde, enquanto um que ensinava Cálculo I e II no curso de Contabilidade apresentava uma preocupação com a dificuldade da sua turma na aprendizagem representada no baixo desempenho nas notas da primeira prova do semestre, outro que ensinava Administração Financeira no curso de Administração, portanto também envolvendo conhecimentos sobre cálculo, sinalizava sobre como para ele foi importante ser cobrado e pressionado durante sua trajetória na graduação, que era muito agradecido aos professores com esse perfil na sua formação profissional, e que compreendia essa postura como a melhor forma de contribuir com seus estudantes, ainda que gerasse situações de altos índices de reprovação nas turmas em que trabalhava.

Compreendo aqui o quanto a formação continuada é importante para fortalecer o fazer docente, concordando com Pimenta (1999) quando esta nos apresenta que a docência é constituída com diversos saberes dos quais os docentes lançam mão, a exemplo: os saberes da experiência, vivenciado no lugar de estudantes no próprio processo de escolarização e os construídos no cotidiano da atividade docente; e os saberes pedagógicos, constituídos na relação que o docente faz entre sua prática e as reflexões a partir do contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, encontrando assim recursos para resignificar suas práticas e os saberes do conhecimento, e assim tendo maior compreensão da importância e do significado do conhecimento, e do seu poder na vida das pessoas.

Na narrativa da minha história de vida profissional percebo nitidamente, a importância dessa fase inicial da docência no ensino superior, quando fiz o caminho de a princípio atuar na docência na educação básica, e como facilitadora em cursos de aperfeiçoamento para professores também da educação, passando pela docência e coordenação em cursos técnicos e voltando para a sala de aula de uma graduação. Os saberes construídos ao longo desse período de 10 anos de atuação profissional nos diversos níveis da Educação Básica e Profissional, com exigências e desafios específicos foram importantes para que pudesse chegar na graduação com maior segurança para atuar,

consciente das especificidades e necessidades dessa realidade, bem como o potencial formativo desses espaços de atuação profissional.

Nesse primeiro ano de docência no ensino superior, vivenciei a fase em que o profissional professor sai do campo de atuação, do qual domina na organização e acaba por representar uma zona de conforto, tendo que romper com rotinas já estabelecidas para experimentar outras áreas da profissão. O processo de inserção nesses novos espaços exige que se lance mão de novos saberes necessários a prática do docente no Ensino Superior. Com o intuito de adaptar-me a esse novo cenário, busquei compreender o funcionamento da IES, do ensino nesta modalidade de Educação – a graduação, o da própria disciplina, e o ensino como prática social, compreendido como argumenta Anastasiou e Pimenta (2002) como sendo um:

[...] fenômeno complexo que necessita de diálogos com outras áreas, porque o ensino não se resolve com um único olhar: exigem críticas para dele se apropriar. Devendo este ensino estar na dimensão da ensinagem, pois neste a ação de ensinar é definida na relação com ação de aprender, pois, para além da meta que revela intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender, na perspectiva do método dialético de ensinar, pois carrega consigo os compromissos éticos, políticos e sociais da atividade docente para com os alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, pp.204/5).

Compreendemos aqui o quanto é necessário sempre refletir sobre ensino, mesmo para quem já possui experiência docente nos outros níveis da educação, percepção esta confirmada por pesquisas desenvolvidas na área da docência no Ensino Superior, confirmando o pensamento das autoras supracitadas. Nessa nova experiência identifica-se não apenas uma mudança de campo de atuação, exige compreender plenamente este ato, que envolve muitas dimensões do ser professor, como sentir, pensar, fazer, compartilhar e decidir, uma ação reflexiva sobre a prática, que nos faz passar da dimensão do “ensino” enquanto atividade individual, técnica, para atuar na dimensão da “ensinagem”, que envolve outros sujeitos, humaniza, é dialético, onde não há quem só ensina e quem só aprende, ensinamos, mas também aprendemos.

Tendo a compreensão da relevância da formação continuada para a atuação docente, nos anos de experiência docente no Ensino Superior, a busca pela participação em eventos acadêmico-científicos foi uma das formas encontradas para acompanhar as discussões dessa área. Toda essa trajetória, mas principalmente a vivência docente mais recente, é o que fundamenta minha implicação nessa proposta de pesquisa. Compreender melhor como se dá a construção da identidade desse profissional, como ele se percebe

nesse processo, bem como identificar estratégias utilizadas em como lidar com os desafios, traz uma perspectiva de aprofundamento e contribuição significativa para o processo de formação docente e, por conseguinte na qualidade da pedagogia universitária.

Diante das minhas experiências com o processo de escolarização, formação e atuação profissional situo minhas implicações com o objeto de estudo e as primeiras inquietações que delinearão esse trabalho de pesquisa. Na sequência faço um convite em analisar a relevância desse estudo, trazendo aprofundamentos sobre o cenário da Universidade - o palco desses atores sociais, o processo de formação continuada como estratégia de construção crítica da práxis pedagógica, bem como a opção pelo aporte metodológico da abordagem (auto)biográfica e detalhamento do percurso metodológico, explicitando os instrumentos e processos de análise interpretativa das fontes de pesquisa.

CAPÍTULO II

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – TRAJETÓRIAS E FINALIDADES

INTRODUÇÃO

Devido às diversas funções que a educação exerce na sociedade atualmente, vem sendo identificada como um bem de consumo, meio para a sobrevivência financeira e social para o desenvolvimento humano, visando a preparação e qualificação dos sujeitos para assumir os papéis sociais, sua profissão, bem como o exercício da cidadania. Diante dessas responsabilidades, é reconhecida a importância da educação como condição fundamental para se alcançar maior igualdade social, assim como o desenvolvimento humano, cultural, político, econômico, científico e tecnológico.

São várias as publicações que abordam as questões universitárias, com especial atenção à missão da universidade na pós-modernidade. Dentre essas reflexões, temos novas propostas de arquitetura curricular, tecnologia educacional e a pedagogia universitária com ênfase à docência no ensino superior e a formação permanente ou continuada de professores universitários.

Cada vez é mais expressiva a quantidade de grupos de professores e pesquisadores universitários preocupados com a melhoria da qualidade de ensino nos cursos superiores. Embora a formação didático-pedagógica dos docentes universitários ainda seja um tema pouco questionada, ou pouco valorizada, no sentido de ser uma exigência para o exercício da docência nesse nível de ensino, principalmente em cursos de bacharelado. No entanto, é inegável a correlação do desenvolvimento da docência universitária com essa qualidade de ensino tão almejada. Nesse sentido a formação inicial e continuada de professores e seu papel na transformação social ganha um foco com necessidade de ressignificações constantes.

Podemos considerar que o principal objetivo de uma instituição do ensino superior é a qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem que, subsidiados pela pesquisa, promovem melhores resultados na construção e produção de conhecimento e da criticidade dos nossos estudantes. Para dar suporte a esse processo é que são formulados os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação. Em outras palavras, a existência da universidade está diretamente ligada à construção nos estudantes de saberes, conceitos, teorias, capacidades e habilidades que os auxiliem no desenvolvimento de atitudes e valores e na sua formação como profissionais-cidadãos.

É nesse contexto que se pretende refletir sobre o contexto histórico do ensino superior brasileiro, a construção da universidade no Brasil e a discussão sobre sua função social na atualidade, analisando as práticas desenvolvidas no espaço universitário para a promoção da qualidade e do cumprimento das finalidades do ensino superior.

2.1. Ensino Superior Brasileiro: Breve contextualização histórica

Analisar a construção da identidade profissional do docente universitário requer uma compreensão do contexto que serve de cenário para essa realidade. Portanto, trataremos inicialmente sobre o histórico da construção do ensino superior brasileiro e, na sequência, da universidade no Brasil. Com essa abordagem pretende-se identificar as perspectivas que fundamentaram sua organização (modelos napoleônico, humboldtiano e americano), o que trará subsídios para a compreensão de alguns aspectos da crise anunciada na atualidade do ensino superior, bem como o entendimento sobre a tendência para a pouca valorização da formação pedagógica do professor nesse nível de ensino. Para tanto, será considerada as várias formas que o ensino superior assumiu ao longo dos séculos XIX e XX até os dias atuais.

Para tanto, propõe-se uma apresentação das bases de organização administrativa do ensino superior brasileiro, que historicamente está fundamentada nas influências francesa e alemã, que adotavam um modelo de ensino centralizador e fragmentado, seguido pelo ensino superior brasileiro.

Podemos considerar a chegada da Companhia de Jesus em 1549, como a célula inicial do ensino superior no Brasil, com a implantação do sistema educacional e organização de alguns cursos superiores no período de 1549 a 1759 em que permaneceram no país. Segundo Cunha (2007a, p. 53), os seguintes cursos foram organizados de maneira a se considerar como de nível superior: “o ensino de Filosofia, Teologia e Matemática”, sendo que o provável primeiro curso superior no Brasil foi criado em 1572, com os cursos de Artes e Teologia na Bahia. Valendo ressaltar que, em 1759, com a saída dos jesuítas do Brasil mediante à expulsão da Companhia de Jesus,

ocorreu o encerramento dos colégios organizados por estes, bem como a reorganização dos cursos superiores em outros formatos e espaços.

Na etapa seguinte identifica-se mudanças estruturais na organização de cursos do ensino superior, considerando-se que no início do século XIX a formação estava voltada para o sacerdócio da Igreja Católica e com a chegada da família real em 1808 o governo preocupa-se em formar profissionais especializados para servir aos interesses da coroa portuguesa. No entanto, essas mudanças na organização dos cursos superiores não avançam muito mesmo após à independência do Brasil em 1822, havendo poucas alterações, conforme aponta Cunha (2007a, p. 65), a exemplo da criação do curso de Direito, “da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e a da Escola de Minas de Ouro Preto, um ano depois”.

Alguns fatores colaboraram para que o modelo napoleônico de universidade ganhasse força e estruturasse nosso ensino superior no século XIX, em destaque temos a influência das ideias defendidas pelos intelectuais franceses, bem como a formação para o desempenho das funções do Estado, tendo em vista que esse modelo, de acordo à PIMENTA e ANASTASIOU (2002), era caracterizado por uma organização não universitária, profissionalizante, centrado em cursos e faculdades.

Refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem no modelo napoleônico, ao discente cabia uma postura passiva frente ao transmitido e memorização das informações, ficando o docente como o possuidor do conhecimento absoluto. Com o intuito de manutenção da estrutura social vigente, não se esperava que o discente tivesse criticidade, nem tampouco questionasse o conhecimento adquirido. Percebia-se ainda a dependência do Estado e das agências para desenvolver pesquisa e o foco no conhecimento tecnicista e no ensino para a elite.

O ensino superior brasileiro manteve sua organização com Escolas Superiores por mais de um século, funcionando com o modelo napoleônico e com a finalidade de formação de profissionais para atender ao Estado. Segundo Fávero (2006) é possível considerar essa postura como um subterfúgio contra possíveis movimentações de independência político-cultural, promovido por Portugal no período colonial e monárquico, caracterizado pelo adiamento da implantação da universidade no Brasil. No entanto, cabe aqui fazer referência ao episódio, que Buarque (2003) classifica como

irônico, da criação em 1922 da universidade brasileira estar ligada à uma exigência de concessão do título de Doutor Honoris Causa ao Rei Leopoldo da Bélgica em visita ao Brasil.

Uma expansão no ensino superior foi percebida na fase inicial da república, identificada por Cunha (2007a) como sendo fruto da ampliação de instituições de ensino sem subordinação ao Estado. Contudo, o fato dessas faculdades não apresentarem a integração esperada configurava uma das críticas para o avanço na organização de uma universidade no Brasil.

Tentativas iniciais para implantação de uma universidade brasileira, distanciando-se do modelo napoleônico aconteceu na era Vargas, entre 1930 e 1945. O modelo organizacional no ensino superior humboldtiano sustentou a estruturação da Universidade de São Paulo em 1934 e da Universidade do Distrito Federal em 1935, que de acordo com Sguissardi (2006) vislumbrava-se aí uma tentativa parcial de adoção de traços fundamentais do modelo alemão na organização da universidade.

Na organização do processo ensino-aprendizagem no modelo humboldtiano os discentes constroem o conhecimento conjuntamente com o docente, que deixa de ser a referência única de saber, havendo espaço para interações com o conhecimento, reconhecendo a natureza provisória e em transformação deste. Nesse modelo o desenvolvimento da pesquisa está fortalecido pela busca da verdade, o exercício do intelecto e da consciência crítica. E apesar da universidade adquirir mais autonomia, ainda continua focada em formar a elite. Segundo Santos (2008, p. 193) este modelo configura-se com:

A exigência posta no trabalho universitário, a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da actividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objectivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites.

Dessa forma, percebe-se a caracterização de uma nova proposta de identidade da universidade com os princípios apresentados no modelo Humboldtiano, diferenciando assim de escolas de ensino superior isoladas. Conforme Pereira (2009) compreende-se como princípios fundamentais a ligação entre ensino e pesquisa, a interdisciplinaridade,

a formação organizada para pesquisa, a autonomia para administração da instituição e para a produção de ciência, além da relação entre Estado e Universidade.

Houve um crescimento significativo do ensino superior brasileiro na fase entre 1945 a 1964, conforme afirma Cunha (2007b), com ênfase maior para as universidades, que numa fase posterior passaram por um momento decisivo quanto a sua organização com a iniciativa da exigência legal de configurar-se para contemplar também a pesquisa. Para tanto, atribuiu-se três funções à universidade com a Reforma Universitária de 1968, lei nº. 5.540/68: ensino, pesquisa e extensão, mas houve também um comprometimento na identidade das universidades diante da dificuldade da maioria delas em desempenhar as funções pré-estabelecidas pela lei vigente. Realidade esta que Santos (2008, p. 201) descreve quando analisa a produtividade da universidade europeia:

A natureza da investigação básica tornou-se problemática nos últimos trintas anos, quer porque os seus custos aumentaram exponencialmente, quer porque a conversão progressiva da ciência em força produtiva acabou por pôr em causa a própria validade da distinção entre investigação básica e aplicada. Em primeiro lugar, as grandes empresas multinacionais criaram os seus próprios centros de investigação (...). Em segundo lugar, o próprio Estado criou centros de investigação não universitários (...). Em terceiro lugar, o Estado procurou seleccionar as universidades e os centros de investigação com maior capacidade de investigação e concentrar neles os recursos financeiros disponíveis. (p. 201)

Com as mudanças acima citadas, podemos perceber uma dualidade no modelo de universidade, conforme esclarece Cunha (2007c), quando houve a manutenção dos fundamentos do modelo humboldtiano, com o idealismo alemão na associação de ensino pesquisa e extensão, e em paralelo a adoção do modelo norte-americano na estrutura organizacional com o percurso formativo do currículo ordenado pelo sistema de créditos, o conhecimento organizado por disciplinas e os recursos humanos e materiais estruturados em função dos departamentos. De acordo com Sguissardi (2006) a contraposição ao modelo humboldtiano estava ligado a questões financeiras, tendo em vista ser um sistema considerado caro, gerando dificuldades na sustentação pelo governo. Aspectos contraditórios ainda são identificados quando, admitindo que a universidade nessa fase concentra suas atividades no ensino, não se percebe uma valorização efetiva na formação pedagógica do docente no ensino superior no Brasil, concentrando sua formação em pesquisa através dos programas de pós-graduação existentes.

Para compreender o ensino superior na década de 90 será necessário analisarmos a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o crescimento dessa modalidade de ensino no Brasil, subsidiada principalmente pela estrutura privada. Percebe-se uma estratégia de reforma do governo na mesma época da promulgação dessa lei, onde conforme Silva Junior e Sguissardi (2001) a União intenciona uma reforma administrativa, buscando a privatização dos serviços públicos com a desestatização, dentre estes o ensino.

Nesse contexto, o artigo 45º da LDB/96 viabiliza, além da universitária, outros formatos de organização do ensino superior, abrindo o mercado para a iniciativa privada, quando determina que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. No entanto, a variedade de formatos na oferta do ensino superior acaba gerando um comprometimento no entendimento das nomenclaturas utilizada. No intuito de esclarecimentos, além de regularizar a educação superior tecnológica, é implementado o decreto 5773/2006 que orienta sobre a estruturação das Instituições de educação superior em faculdades, centros universitários e universidades.

No que se refere à formação pedagógica dos docentes do ensino superior, não é percebida nenhuma diretriz explícita na LDB/96. Muito pelo contrário, percebe-se aspectos até certo ponto fragilizadores quando há uma isenção de prática de ensino na formação do docente universitário, respaldado no artigo 65, e ainda como único requisito para exercer o magistério nesse nível de ensino a titulação de mestre ou doutor, previsto no artigo 66, ambos eximindo a necessidade de conhecimentos pedagógicos para assumir atividades da docência universitária.

Já no século XXI continuamos percebendo um aumento significativo de inserção no ensino superior no Brasil, sem, contudo, perceber a garantia de qualidade no serviço diante do estrondoso aumento de vagas, realidade confirmada pelo Censo da Educação Superior que de acordo com o Índice Geral de Cursos (IGC) 2009³ apresenta que,

³ Índice gerado por avaliação realizada pelo MEC, com conceito que vai de 1 a 5, sendo que os conceitos 1 e 2 são considerados insatisfatórios e 4 e 5 representam excelência. Nessa avaliação, estão inclusos a titulação e o regime de trabalho docente, o desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a infraestrutura das instituições e a qualidade do projeto político-pedagógico dos cursos.

[...] foram avaliados 1.695 instituições de educação superior e 6.804 cursos. Apenas 4,5% dos cursos obtiveram conceito 5 e 14,54%, o quatro; 36,05% ficaram com o três e 23,15, com o dois. O conceito 1 foi recebido por 3,20%.

No que se refere à organização docente nesse mesmo nível de ensino, também continuamos sem um foco em conhecimentos pedagógicos para a formação docente, sendo a maioria dos professores em exercício com a titulação de especialista e mestres, identificando apenas 27% de doutores.

Com relação aos pontos fortes dessa época no ensino superior brasileiro, podemos elencar iniciativas do governo federal em promover processos de avaliação, análise e divulgação de dados sobre as IES, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do Censo da Educação Superior e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), ainda que a forma de desenvolver essa avaliação e a utilização dessas informações possam ser criticadas quanto aos resultados para realmente trazer benefícios à esse nível de ensino, que de acordo com Cunha (2009, p. 215):

Mesmo que esse processo, que inclui a avaliação, possa trazer, num espaço de contradição, alguns resultados positivos para a qualidade educativa, representa um perigo ao tornar-se o padrão único que provém de um *ethos* externo, anulando as configurações de autoria das universidades de um projeto político-pedagógico próprio. (...) Nesse marco, as grandes discussões acadêmicas sobre a vocação da universidade, especialmente nos países em desenvolvimento, vão se perdendo e, em seu lugar, são colocadas energias para dar conta da qualidade imposta pelos processos avaliativos externos.

Outra iniciativa positiva foi a criação de estratégias de inclusão desenvolvidas pelo governo federal, em especial da fase entre 2003 a 2010, a exemplo do Programa Universidade para Todos em 2004 (ProUni), em que alunos do ensino médio oriundos de escola pública ou particular, estudantes com deficiência e professores do quadro efetivo da rede pública em busca de licenciaturas têm direito à bolsa integral ou parcial em IES privadas. Como outro exemplo de estratégias de inclusão temos as políticas de ações afirmativas, em especial a Política de Cotas para negros e alunos das escolas públicas em várias universidades públicas, garantidas pelo Decreto 7.824. E apesar das polêmicas geradas em vários setores da sociedade, quanto às referidas ações afirmativas de inclusão, não se pode negar o caráter de reparação sócio-histórica de acesso à universidade pública para os destituídos desse direito.

Identificado também como ponto forte, apontamos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), constituído em 2007 pelo Decreto 6.096, que tinha o intuito de aumentar o acesso e a permanência dos alunos na educação superior, além de fomentar “um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. No artigo 2º podemos analisar as diretrizes do programa abaixo relacionadas:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Valendo ressaltar que, o 2º artigo do referido decreto concebe diretrizes que instituem a “revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade”, conforme item III.

Provavelmente o programa supracitado represente uma exceção à regra dentre os documentos oficiais quando considera a associação direta entre conhecimentos educacionais e o alcance de um crescimento na qualidade de ensino no nível superior. Para tanto, o REUNI apresenta, através da explanação das dimensões do programa, qual sua expectativa quanto à renovação pedagógica da educação superior, citando inclusive “previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo”.

No que se refere à formação pedagógica, uma iniciativa importante da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴ está representada, conforme Pimenta e Anastasiou (2005), pela exigência de cumprimento de atividades pedagógicas por meio de estágio de monitoria ou de cumprimento de disciplina na área da pedagogia por parte dos estudantes bolsistas nos programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado).

Com a análise da trajetória histórica do ensino superior, podemos conceber que o acesso do aluno egresso do nível médio à educação universitária com a garantia de qualidade ainda enfrenta muitas dificuldades no nosso país. Ainda que haja uma iniciativa de avaliação periódica das IES para promoção dessa tão almejada “qualidade”, não é percebido esforços políticos ou planos governamentais que solucionem as fragilidades apontadas, ficando a cargo das próprias IES articularem estratégias para apresentarem as melhorias necessárias. Diante desse cenário, se torna cada vez mais estrutural reconhecer que o investimento na Pedagogia Universitária poderá trazer contribuições significativas para a o alcance da qualidade no ensino superior brasileiro.

2.2. Função Social do Ensino Superior

Para o entendimento sobre a função social do ensino superior, se faz necessária a compreensão do significado social da universidade no contexto atual, analisando principalmente suas limitações e contradições, além das possibilidades de melhoria apontadas por pesquisas recentes.

Considerado como um tema complexo, o significado social da universidade brasileira na atualidade está sustentado em vários aspectos, a exemplo da expansão e ações afirmativas de inclusão no ensino superior, reforma universitária que promova a mudança de paradigma de moderna para pós-moderna, dentre outros. Aspectos estes que, por si só já trazem na bagagem de análises interesses diversos e contradições.

⁴ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Fonte: <https://www.capes.gov.br/>

Outra justificativa sobre o caráter desafiador em analisar o significado social da universidade reside na sua condição atual de uma instituição em crise. A análise dessa condição de crise se dá, segundo Pereira (2009), com vistas ao modelo humboldtiano de universidade na modernidade, sendo que outros autores corroboram com essa percepção, a exemplo de Buarque (2003), quando defende que “a necessidade de uma revolução no conceito de universidade”; e ainda Santos (2008) que apresenta três dimensões dessa crise, a hegemonia, a legitimidade e a institucional, ressaltando que caso a universidade resista em aderir à mudança de paradigma tão necessária, da modernidade para a pós-modernidade, será uma instituição fadada à obsolescência.

Há ainda autores que questionam a atribuição do status de instituição para a universidade da atualidade, podendo citar Chauí (2003, p. 6), que identifica a universidade como tendo retrocedido de instituição para organização social, onde por esta última compreenderíamos como sendo:

[...] uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que define.

A mesma autora aponta ainda para os vários problemas enfrentados pela universidade diante da postura de adaptação acrítica aos interesses econômicos de mercado, trazendo instabilidades na sua estrutura, efetivando um ensino voltado para a celeridade na transmissão de conhecimentos, em detrimento da formação crítica, para a inserção no mundo do trabalho. Ainda é possível perceber impactos dessas mudanças no campo da pesquisa, que sofre também influências desse mercado com exigências geradas pelas fontes de financiamento.

Diante do cenário que configura a crise na universidade, se torna cada vez mais relevante a análise crítica desse quadro com vistas a vislumbrar possibilidades de regate dos princípios iniciais de uma instituição focada na contribuição com a transformação e desenvolvimento social. Ainda nos reportando à Chauí (2003, p. 6), percebemos argumentos que reforçam nossa visão quando a mesma defende a existência de diferenças estruturais entre as outras instituições sociais e a instituição universitárias quando sinaliza que,

É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas.

Ademais, no propósito de refletir possibilidades de melhorias, é essencial pensar caminhos que apontem um significado social de universidade que retome os princípios fundamentais de Humboldt, com uma configuração de universidade como espaço de contestação, construção crítica de conhecimentos, autonomia e além disso traga um enfrentamento contrário à exclusão social e ao comprometimento da democracia. Ao analisarmos anteriormente a história do ensino superior e a construção da universidade brasileira, percebemos na sua caminhada até o momento presente alguns impasses que mantêm essa instituição sem avanços significativos em comparação com sua estruturação no século XIX. Aprofundando essa percepção, Sguissardi (2006, p. 365) aponta que,

Um modelo neoprofissional ou neonapoleônico tem caracterizado o perfil da maioria de nossas instituições de educação superior, que também poderiam ser classificadas como universidades de ensino, escolas profissionais, numa proporção a cada dia maior no confronto com as de perfil neo-humboldtiano ou universidades de pesquisa.

Alguns aspectos são possíveis de serem identificados em comparação da situação atual da universidade com o surgimento do ensino superior no Brasil, a exemplo da sua função inicial de formar profissionais para assumir cargos no governo, que atualmente traz uma equivalência quando a maioria das IES estão à serviço do mercado de trabalho com a formação de profissionais cada vez mais especializados, atendendo aos interesses do modelo econômico capitalista, aumentando a distância da construção de uma postura crítico-cidadã nos estudantes com o envolvimento genuíno com as demandas sociais.

Diante dessa realidade, percebe-se impactos estruturais na construção da relação que o estudante tem com o conhecimento, tendo em vista que, uma formação direcionada para o treinamento profissional, focando no conhecimento tecnicista com a desvalorização do conhecimento acadêmico, constituindo assim o afastamento dos princípios políticos e éticos e uma relação funcional com o conhecimento por parte dos estudantes.

No que se refere à relação do homem com o saber, as instituições educacionais têm função de destaque, sendo essa relação de fundamental importância para o posicionamento do indivíduo em sociedade, pois conforme Charlot (2008, p. 60) nessa relação com o saber o homem “se confronta com a pluralidade das relações que ele mantém com o mundo”. Nesse sentido, a universidade na condição de instituição de ensino deveria priorizar, além da acessibilidade aos conhecimentos historicamente construídos pela civilização, a estruturação de uma relação do estudante com o saber que promovesse a construção de visão crítico-social de mundo, possibilitando-o atuar de forma ética e política nas transformações sociais.

Levando-se em consideração os desafios de um mundo globalizado, em que as fronteiras e pertencimentos estão sendo redimensionados, percebemos também a necessidade da universidade em formar indivíduos com a capacidade de compreender seus papéis nesse cenário, com a consciência dos efeitos possíveis das suas ações no mundo, com a perspectiva de responsabilização dos efeitos destas, e noção do seu poder de transformação social, entre outras palavras, conscientizar-se como um cidadão mundial. Com relação ao conceito de “cidadania mundial”, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 81) sinaliza que:

(...) a finalidade de educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos ir construindo a noção de “cidadania mundial”.

Nesse sentido, retomamos a reflexão sobre a construção das relações do homem com o saber para analisar possibilidades de a universidade organizar suas ações no intuito de contribuir com a formação de cidadãos mundiais, promovendo interações entre o conhecimento profissional e a reflexão críticas sobre o esse conhecimento produzido. Para tanto, serão analisados os tipos de orientações de estudos trazidos por Cunha e Leite (1996, p. 63-64), a saber: estudo orientado para o significado, para a reprodução e para a realização. Sendo assim, no estudo orientado para o significado há uma relação entre as ideias, o uso de evidências e por consequência uma motivação própria, onde o estudante se posicionará de forma questionadora, sendo a aula apenas mais um espaço de aprendizagem. Já o estudo orientado para a reprodução, está centrado nos processos de memorização dos conteúdos, onde o estudante não explora seu senso

crítico, reproduzindo ideias apresentadas sem buscar diversificar suas fontes de conhecimento. E no estudo orientado para a realização, temos as expectativas com a área de trabalho como uma motivação externa, trazendo uma tendência à percepção distorcida de distanciamento entre conhecimento teórico e prático.

Promovendo um diálogo entre as ideias de Charlot (2008), Chauí (2003) e Cunha e Leite (1996), percebe-se que há um consenso quanto à relação do estudante com o saber, havendo uma crítica às práticas educacionais promotoras da reprodução de conhecimentos, legitimando uma construção que oportunize um posicionamento questionador dos conhecimentos, com uma abordagem de estudos voltada para o significado, possibilitando sua contribuição na transformação social. Contudo, essa proposta de prática universitária ultrapassa as fronteiras da sala de aula, mobilizando, além do ensino, a pesquisa e a extensão. O que nos remete a outra questão da realidade do nosso ensino superior, onde a maioria das IES não abarcam esses dois eixos das atividades universitárias.

Ainda no que se refere à pesquisa, Chauí (2003, p. 8) afirma ter havido mudanças estruturais a partir da década de 40, onde houve uma transformação de ciência como “investigação teórica com aplicações práticas” para “força produtiva inserida na lógica do modo de produção capitalista”. Dessa forma, compreende-se que a pesquisa e a extensão recebem influências com as demandas do mercado, enquadrando-se a universidade na condição de prestadora de serviços à indústria ou à interesses particulares, distanciando-se do seu compromisso com a sua contribuição para o bem-estar social de forma mais ampla.

Na direção de reverter esse quadro, podemos compreender que a pesquisa e a extensão precisa estar à serviço de trazer soluções para questões sociais que afligem nosso cotidiano, assumindo uma das funções da universidade, que segundo Neves (1992, p. 86) seria:

(...) produzir diagnósticos e soluções competentes para os problemas sociais do país; ser centro de reflexão e discussão ampla, pensando criticamente a sociedade com vistas a sua transformação, a superação do seu desenvolvimento.

Essa perspectiva acima apresentada aponta para outra diretamente ligada à função fundamental da universidade, a de construção de saberes, que só será possível através do cultivo de fazeres acadêmicos onde esteja presente cooperação entre os atores desse

ambiente, havendo questionamentos dos conhecimentos vigentes por parte do estudante e do docente, e ainda uma parceria entre estes no intuito de produção de saberes que atendam às demandas sociais e a manutenção da democracia.

Na sequência de uma análise mais teórica acerca do significado e função social da universidade, apresentamos um olhar sobre as possibilidades de conquista das melhorias, mudanças e transformações necessárias, a partir da legislação vigente que determina sobre a finalidade da educação superior, no artigo 43º da LDB/96:

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

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

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

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

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

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

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

Com base nesse artigo, podemos considerar que apesar da citação de uma expectativa sobre a promoção do desenvolvimento da nação através da formação profissional, não há esclarecimentos sobre o significado sobre o termo desenvolvimento aqui posto, e muito menos a forma no alcance dessa meta. Ainda é possível identificar que para constituir o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, seria necessário rever a relação do estudante com o conhecimento construída através da estrutura do ensino universitário atualmente, focando numa no estudo orientado para o significado, e um concomitante esforço para articular verdadeiramente ensino, pesquisa e extensão. Constituindo dessa maneira a oferta de uma educação com qualidade

suficiente para, além de apresentar o alcance das finalidades acima expostas, instrumentalizar o indivíduo para a compreensão do meio ao qual está inserido.

Mesmo considerada a relevância de ações mudança na estrutura do ensino superior, a exemplo da sua expansão com a ampliação de vagas e as ações afirmativas, e ainda criação de universidades federais, toda essa reflexão acima nos convida a perceber que um ponto crucial precisa ser perseguido: a reflexão profunda sobre que tipo de homem pretendemos formar e, para tanto, qual o processo de formação que atenderá à essa empreitada. Assim sendo, Almeida e Pimenta (2009, p. 15-16) propõem uma reflexão sobre função significativa da universidade, apontando esclarecimentos sobre o exercício crítico quando afirma:

Entendemos que a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. [...] Entendemos, portanto, que o sentido da educação é o de possibilitar que todos os seres humanos tenham as condições de serem partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída, e responsáveis pela criação de propostas criadoras visando à superação dos danos causados por essa mesma civilização.

Outro ponto de fundamental importância é considerar que quanto mais o docente universitário estiver empoderado, com uma formação docente qualificada que fortaleça sua identidade e, principalmente, a reflexão do seu papel na formação profissional e na formação crítico-transformadora dos estudantes, mais legitimado a contribuir com todas as mudanças necessárias nesse nível de ensino. Portanto, considera-se também ser função da universidade o cuidado com o investimento, a forma e a manutenção de uma formação continuada que contribua de modo significativo para os avanços no alcance de uma educação superior de qualidade que atenda às demandas da sociedade atual.

2.3. Reflexões sobre o Currículo no Ensino Superior

Diante da crise que o ensino superior enfrenta quanto à sua função social contestada atualmente por várias áreas do conhecimento como vimos até agora, identifica-se a necessidade de uma ressignificação da universidade com mudanças na sua organização tradicional. Contudo, estruturar modificações no modelo existente, requer uma análise profunda com relação à alguns elementos que constituem a essência de toda prática educativa formal: o currículo e o projeto pedagógico institucional – PPI.

Para tanto, num entendimento mais aprofundado sobre currículo, se faz necessário também analisarmos a relação do homem com o saber, tendo em vista que a forma com que essa relação está fundamentada em vários momentos da nossa civilização afetará de forma incisiva na organização desse artefato educacional. Além disso, constatarmos que diante do aumento das pesquisas na área do currículo ultimamente foi possível perceber como o pensamento moderno influenciou na organização atual do currículo, e ainda a compreender como os vários tipos de configuração curricular influenciam na organização metodológica dos processos de ensino-aprendizagem e produção de conhecimento.

Com base em pesquisas realizadas sobretudo a partir do século XX, o currículo se institui como uma área de investigação e análise, que de acordo com Moreira e Silva (1994) é um elemento essencial para compreender a definição da dinâmica escolar e sua estruturação em diferentes níveis. Nesse sentido, torna-se possível também a compreensão de que pesquisar sobre currículo estava diretamente ligado a análise sobre questões ideológicas, culturais e de poder, relevando a lógica política de cada momento, e ainda de como essa influência macro política interferiria na seleção dos conteúdos a serem trabalhados em detrimento de outros, bem como na forma de desenvolver os processos de construção desse conhecimento.

Uma vez que o pensamento predominante de cada época traz definições na construção do currículo, a organização curricular universitária não seria exceção nessa ordem de influências, onde Pereira (2009) afirma que o ensino superior foi influenciado pelo pensamento moderno, em especial pelas teorias do racionalismo de Descartes e as

leis da física de Newton, trazendo à tona uma organização de conhecimento objetivo, com ênfase na dicotomia pesquisador e objeto, implicando num currículo racional, linear e fragmentado, que acreditava-se facilitar a compreensão de mundo com base nessa abordagem.

Compreendendo que o currículo é uma organização social do conhecimento, e que essa construção social determina uma visão de mundo, a configuração de cursos, bem como o tipo de profissional que se pretende formar, admite-se que não há neutralidade nessas escolhas, pois conforme Veiga (1995, p. 27),

O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura.

No ensino superior, o currículo define o modo de organização do conhecimento nos seus cursos de graduação, apresentando uma intencionalidade na formação dos estudantes. Portanto, o currículo ultrapassa a condição de documento para se traduzir em resultados no exercício do processo de ensino aprendizagem, no desenvolvimento ou não de pesquisa e extensão, e ainda na concepção de mundo e conhecimento construídas no estudante ao finalizar seu percurso formativo. Nesse sentido, Alves (2002, p. 40) defende que o currículo terá sua estrutura compreendida com base no “saber dos sujeitos praticantes do currículo”, revelados nas interações entre discentes, docentes, coordenadores, enfim, nos envolvidos com o processo de produção do conhecimento. E em consonância com as análises trazidas, Vasconcelos (2009, p. 38) argumenta que:

O currículo é a espinha dorsal da escola, seu elemento estruturante. Só que não existe currículo “em si”: existem sujeitos históricos que são seus agentes, seus construtores e realizadores, nas condições concretas da escola e da sociedade.

Já Silva (2013, p. 15) pondera que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inexoravelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

E ainda, Macedo (2013, p. 108) afirma que:

É assim que queremos compreender as políticas curriculares como atos de currículo, construídos no âmbito da própria escola e das suas relações a partir da sua bacia semântica, tomando-a como o lugar de contextualizações, descontextualizações, recontextualizações, subjetivações, alterações e autorizações curriculares.

A partir das reflexões sobre os conceitos relacionados ao currículo, avancemos para uma análise das possibilidades de formatos desse artefato educacional, que estão diretamente ligados às concepções pedagógicas, e que por consequência influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Com relação às diversas formatações de currículo temos o modelo multidisciplinar, com uma configuração fragmentada do conhecimento promovida por sua estruturação em disciplinas que não apresentam interdependências, onde são trazidas verdades que reduzem espaços para criação. A título de contextualização, a elaboração desse modelo de currículo apresenta influências de paradigmas da modernidade, conforme indicado por Pereira (2009). Segundo o mesmo autor, conclui-se com isso que o processo de aprendizagem identificado no nosso ensino superior, amparado nessa visão moderna de currículo, estrutura-se na metodologia de transmissão de conhecimentos já instituídos, havendo um reduzido número de instituições promotoras de abordagem investigativa e questionadora das teorias estudadas.

Com uma similitude à formatação de currículo multidisciplinar, temos o modelo de currículo pluridisciplinar, onde continuamos a identificar a configuração fragmentada do conhecimento, contudo sendo apresentada uma iniciativa em organizar as disciplinas em grupos por área de conhecimento, ainda que ambos sigam numa concepção moderna de escola e de relação com o conhecimento. Portanto, esses dois modelos são classificados como concepções tradicionais de currículos, que conforme aponta Cunha (2003) essas perspectivas de currículo universitário há um foco na formação profissional que ao final do percurso formativo sairá pronto para o mundo do trabalho.

Entretanto, novas posturas no campo científico desafiou a forma instituída do homem se relacionar com o conhecimento até este momento, para avançarmos para um olhar pós-moderno. Analisando a estrutura do ensino superior frente a essas mudanças, Pereira (2009) apresenta que o currículo sofre influências deslocando-se da formatação de reprodução de modelos para valorizar a criação, a interação do sujeito com o objeto, propondo a minimização do distanciamento entre teoria e prática. Dessa forma a

organização curricular transforma-se numa proposta de espaço para questionamentos, análise de alternativas, gerando a investigação necessária a produção e transformação de conhecimentos.

Várias correntes teóricas influenciaram as mudanças no campo científico, dentre elas traremos algumas análises, ainda que pontuais, para a compreensão das influências sofridas no currículo e, por consequência, no meio educacional e acadêmico. O pensamento complexo⁵ trouxe verdadeiras rupturas na estrutura vigente acerca do entendimento e construção do conhecimento, quando revela a multidimensionalidade existente nas produções humanas, e o lugar das subjetivações e intencionalidades nessas construções. Como consequência o currículo com base nesses princípios deveria dialogar com os conhecimentos existentes e superar as resistências decorrentes dos conhecimentos especializados. Frente a isso, Macedo (2002, p 26) afirma que:

O currículo deveria vivenciar profundamente a emergência histórica multifacetada do homem, ou seja: o destino individual, social, histórico, entrelaçados e inseparáveis. Essa deveria ser a vocação de uma educação do futuro, pautada no exame e no estudo da complexidade humana.

A perspectiva pós-estruturalista⁶ também enfatiza a indeterminação e a incerteza com relação ao conhecimento, e ainda apresenta uma ressignificação da compreensão de verdade, quando de acordo com Silva (2013, p. 123) traz que,

A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é *considerado* como verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se *tornou* verdadeiro.

⁵ A complexidade e suas implicações são as bases do denominado pensamento complexo de Edgar Morin em 1970, que vê o mundo como um todo indissociável e propõe uma abordagem multidisciplinar e multirreferenciada para a construção do conhecimento. Contrapõe-se à causalidade linear por abordar os fenômenos como totalidade orgânica.

⁶ O Pós-estruturalismo refere-se a uma tendência à radicalização e à superação da perspectiva estruturalista nas mais diversas áreas do conhecimento, sua emergência está relacionada, sobretudo, aos eventos contestatórios que marcaram a primeira metade do ano de 1968, em especial na França. No campo propriamente filosófico seus principais representantes são: Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard.

Com relação às reflexões sobre as questões ligadas ao poder, ideologia e cultura, nos reportamos à perspectiva multiculturalista⁷ que insere uma crítica à cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante presente no currículo universitário vigente, que conforme Silva (2013, p. 89) afirma que,

Da perspectiva multiculturalista crítica, não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem a afirma, de quem a enuncia. A questão do universalismo e do relativismo deixa, assim, de ser epistemológica para ser política.

Retomando às análises sobre modelos de currículo, percebemos que as reflexões sobre as mudanças na relação do homem com o conhecimento impactaram nas transformações identificadas na organização do currículo, surgindo configurações curriculares classificadas como interdisciplinar e transdisciplinar.

Na estrutura interdisciplinar, há uma concordância entre vários autores que, segundo Thiesen (2008, p. 545) todos identificam nessa organização curricular uma iniciativa de romper com a “visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento”. Ainda com relação a visão interdisciplinar é possível analisar que, no aspecto epistemológico há uma reflexão sobre a relação do sujeito com o conhecimento, sobre a produção e socialização desse conhecimento, revendo alguns paradigmas da ciência e conduzindo-a a uma articulação entre as diversas comunidades acadêmicas e não-acadêmicas, que conforme Velho (2010, p. 220) faz,

[...] com que a noção de conhecimento incorpore a sua validação por uma opinião que não é mais apenas a dos pares — o que não é de pequena monta. Eu acrescentaria que nesse processo a própria noção de conhecimento e o seu lugar de produção se alteram, o que talvez seja responsável pela impressão registrada por Strathern (2005) de que a troca de informações e sua expressividade parecem se tornar por vezes mais preeminentes que a produção de conhecimentos.

No que se refere ao aspecto pedagógico, identificamos reflexões ligadas ao currículo e ao ensino numa ótica interdisciplinar, trazendo a relação entre as disciplinas

⁷ O multiculturalismo também pode ser chamado de multiculturalidade e pluralismo cultural, e é um conceito da sociologia aplicado aos estudos em ciências sociais. A ideia de um grupo multicultural pressupõe que os grupos culturais estariam cada vez mais interligados, em função do crescente contato que as culturas têm entre si e a quase inexistência de grupos isolados. É um fenômeno social diretamente relacionado com a globalização e as sociedades pós-modernas.

que compõem o currículo, definindo uma nova perspectiva de trabalhar o conhecimento, que de acordo com Azevedo e Andrade (2007, p. 238) passa a ser considerada na “interação entre sujeito-sociedade-conhecimentos na relação professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno”, estruturando assim uma nova forma de se mediar o aprendizado e a construção do conhecimento que passa a dar relevância maior nas parcerias.

Vale aqui ressaltar que, segundo Pereira (2009), a universidade no modelo humboldtiano apresentava aspectos e espaço para uma abordagem interdisciplinar, tendo em vista que esta tinha uma proposta de organização que promovesse a uma postura colaborativa entre as diversas áreas do conhecimento e seus pesquisadores. No entanto, é inegável a dificuldade de se instituir um currículo interdisciplinar no ensino superior, e apesar de vários esforços exigidos pelas novas concepções de organização e produção do conhecimento, ainda identificamos conforme Braga (1999, p. 20) “um hiato entre os projetos elaborados e sua realização”, pois as organizações curriculares e os processos de ensino-aprendizagem ainda continuam fragmentados em disciplinas independentes na maioria das instituições universitárias. Numa proposta de superação desse quadro de resistência, Braga (1999) afirma que se faz necessário romper com uma ótica de poder inerente ao ambiente acadêmico, onde o conhecimento é visto como propriedade de áreas, departamentos e professores específicos, sendo imprescindível a transformação das mentalidades fragmentadoras. Nesse sentido, a autora faz referência à importância da formação continuada dos docentes como elementos fundamental para a mudança de pensar e de hábitos pedagógicos.

No que se refere a estrutura transdisciplinar de currículo, segundo Fiorin (2008, p. 38), é a mobilidade e fluidez das fronteiras entre as disciplinas, em direção a um processo de fusão, onde a relação do homem com o conhecimento rompe com a visão moderna, a fragmentação do conhecimento cede espaço para uma visão integrada, e perspectiva de linearidade anterior é substituída por “fundamentos analógicos, de conceitos como caos, irreversibilidade, degradação”, entre outros.

Tomando por base a Carta de Transdisciplinaridade (FREITAS, MORIN e NICOLESCU, 1994), uma perspectiva transdisciplinar está diretamente ligada ao reconhecimento de diferentes níveis de realidade que apresentam lógicas diversas. E numa reflexão sobre a organização curricular, conforme apresentado no artigo 3 do

documento supracitado, o movimento transdisciplinar “ não procura o domínio sobre as várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa”.

Contudo, trazendo uma crítica à perspectiva transdisciplinar sobre a visão da possibilidade de processos de unificação do conhecimento, Fagundes e Burnham (2001, p. 41) apresentam que,

[...] mesmo quando pautada na noção de racionalidade aberta, mantém como um dos seus pressupostos básicos a crença de que o conhecimento é um todo integrado e de que é possível uma percepção totalizante da realidade.

A autoras continuam na análise crítica, sinalizando sobre sua preocupação em a transdisciplinaridade ser capaz de responder às demandas cada vez mais complexas nas relações humanas, bem como nas produções de conhecimento na contemporaneidade.

Nesse contexto, trazemos reflexões sobre a multirreferencialidade⁸ que surge da reflexão sobre a prática, assumindo plenamente a hipótese de complexidade do real, sem, contudo, pretender um saber total. Na perspectiva da multirreferencialidade, não se propõe a complementariedade, a soma e o controle do saber, e sim a impossibilidade da unicidade frente a pluralidade. (Berger, 1988 Apud Coulon, 1998)

Ainda nos reportando à Fagundes e Burnham (2001, p. 52), sobre as possibilidades da abordagem multirreferencial quanto à visão sobre a construção de conhecimento, ao processo de ensino-aprendizagem e à organização do currículo, temos que:

Na abordagem multirreferencial assume-se que todo conhecimento humano é relativo, parcial e incompleto. É impossível se esgotar o conhecimento sobre o que quer que seja. A prática pedirá sempre novas articulações imprevisíveis a qualquer esquema de integração a priori, posto que as possibilidades de construção de novas significações são inesgotáveis. As articulações para responder a determinado problema serão feitas a depender de cada contexto ou situação e dos sujeitos aí envolvidos. Por estas características, acreditamos que a abordagem multirreferencial poderá trazer grande contribuição à construção destas novas relações com os saberes, demandadas pela crítica aos atuais currículos escolares.

⁸ A abordagem multirreferencial aprofundada por Ardoino, da Universidade de Vincennes (Paris VIII), desenvolvida no âmbito da educação e das ciências humanas em geral, surge para a redefinição do fazer pedagógico em sala de aula, em contraposição aos procedimentos tradicionais adotados. Essa abordagem tem como principais colaboradores Michel Lobrot, René Barbier, Georges Lapassade, René Lourau, Remi Hess e outros. A concepção multirreferencial de abordagem dos fenômenos educacionais e na articulação do pensamento desvencilhado das amarras racionais e instrumentais da tradição regida pelo pensar calculador, vem se destacando gradualmente no campo da pesquisa educacional e nas diversas áreas do saber

E ainda numa análise sobre a relevância do currículo para o ensino superior, Zabalza (2004) propõe refletir sobre a prática docente universitária e sua relação direta com a estrutura curricular, declarando que os princípios que norteiam o currículo irão refletir nas práticas dos professores, na forma de organização do processo ensino-aprendizagem, na forma de se relacionar com a pesquisa e o conhecimento.

CAPÍTULO III

IDENTIDADE DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

INTRODUÇÃO

As grandes transformações no âmbito social, econômico, cultural, político, científico e tecnológico neste início de século, marcadas pelo rápido desenvolvimento fruto da globalização, oferecem uma sucessão de desafios que impactam de forma decisiva na vida das pessoas. Os avanços da era da informação que oportunizaram grande produção e circulação de conhecimento, também trouxeram necessidades de adequação contínua das instituições e dos indivíduos.

Talvez a universidade, por compromissos assumidos historicamente com a sociedade, seja percebida como a estrutura com melhores condições para atender às demandas sociais, subsidiando a construção de competências necessárias para lidar com esse novo cenário. Por essa ótica, o professor universitário surge como agente diretamente comprometido com o atendimento a esse chamado. No entanto, é necessário que estes estejam preparados, se apropriando permanentemente do conhecimento frente as funções de ensino, pesquisa e extensão, associadas às exigências sociais à curto e médio prazo.

De acordo com Pimenta (1999) os professores “têm um grande trabalho a realizar, que é proceder a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, a fim de possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano”. Nesse sentido, abre-se inclusive reflexões sobre as finalidades dos envolvidos nas ações educativas, entre eles a universidade e os professores do ensino superior.

Atualmente percebe-se que a organização das universidades e do trabalho desenvolvido pelos docentes apresentam uma ligação direta com o atendimento da educação superior à profissionalização. E nesse sentido, para uma quantidade expressiva dos professores, a prioridade acaba sendo a formação técnica do aluno, tornando-se o objetivo da relação ensino-aprendizagem. Valendo ressaltar que, a preocupação com um foco exclusivamente na formação técnica, conscientemente ou não, conduz a uma fragilidade na construção dos valores éticos e estéticos, valorizando os benefícios econômicos em detrimento da construção de uma consciência cidadã e da responsabilidade por seus atos profissionais.

Dá a importância da presença uma postura histórico-crítica no fazer do docente universitário, promovendo reflexões sobre: a serviço de quem está o seu trabalho; que compreensão se tem de construção de conhecimento; e que perfil de saída se espera do estudante de graduação, gerando assim elementos provocativos que sustentem uma atuação profissional capaz de contribuir com as demandas sociais e ainda a conscientização um fortalecimento no processo de autoformação docente com a compreensão dos aspectos envolvidos no percurso da construção da sua identidade profissional.

3.1. Pedagogia e didática no ensino superior

Ainda que tenhamos a compreensão de que as mudanças necessárias na pedagogia universitária não podem ser consideradas como o único elemento responsável em garantir a superação da crise no ensino superior, não podemos perder de vista a importância que as reflexões pedagógicas, ligadas às concepções epistemológicas, têm na organização e desenvolvimento nesse nível de ensino. Até porque, atreladas às escolhas pedagógicas e ao fazer docente, de forma consciente ou inconscientemente, estão as concepções de homem, de conhecimento e de sociedade que se compromete a construir e a manter.

Nesse sentido, é fundamental compreender sobre o percurso realizado pela pedagogia para atender às demandas relacionadas com as preocupações sobre o ensino superior, e ainda as contribuições trazidas dessa área de conhecimento para o ensino universitário, assim como de que forma a didática poderá contribuir com o fazer docente no ensino superior.

Inicialmente podemos considerar que nos movimentos realizados no final da década de 90, em prol de se repensar a universidade, não foi percebido um foco nas discussões sobre pedagogia universitária, nem tampouco formação docente, como estratégias fortes para as mudanças necessárias. O Manifesto de Angra⁹ em 1998, uma

⁹ Documento produzido como resultado de uma Reunião da COPEA (Coordenação de Programas de Estudos Avançados – UFRJ) em Angra dos Reis em 1998 a respeito do tema “A Universidade: Presente e Futuro”, e a organização de uma série de mesas-redondas sobre o mesmo assunto. Todo esse material foi publicado no livro *Repensando a Universidade* por Nussenzveig em 2004.

iniciativa para reflexões em prol da reforma universitária, nos serve de ilustração sobre a ausência de análises dos aspectos pedagógicos nesse período, quando as discussões envolvendo a docência universitária estavam relacionadas ao regime de trabalho, progressão na carreira e diferenciação salarial. Percebe-se ainda que nas mesas-redondas realizadas no referido evento há uma ênfase maior nas discussões ligadas à valorização da pesquisa para o desenvolvimento do país. Contudo, na mesa-redonda sobre Regime de trabalho e carreira docente, Cruz (2004, p. 123-124) propõe uma análise sobre o papel do ensino na universidade quando afirma que,

Um dos pontos que destaco é que, nas nossas universidades, há uma tendência de as avaliações dentro da carreira serem dominadas pelo elemento pesquisa e levarem pouco em conta o elemento ensino. Isso é até um pouco natural, porque é difícil avaliar a qualidade do ensino realizado por um professor. Mas deveríamos tratar dessa questão para conseguirmos escapar do questionário, da pesquisa de opinião que se faz ao final do semestre com os alunos. (...) Sugeri como podemos incluir nos mecanismos de análise da carreira variáveis que levem em conta aspectos importantes da vida de um professor universitário, como a atividade de ensino e de educação.

No entanto, com base no autor supracitado, identificamos que a reflexão feita sobre o lugar do ensino no nível superior apresenta muito mais preocupações relacionadas à avaliação do trabalho docente ligado ao ensino e a pesquisa, do que uma abordagem à qualidade do processo de ensino-aprendizagem e formação docente como elementos fundamentais para a construção da universidade do futuro.

Para compreender melhor o motivo dessa tendência é necessário retomar uma análise histórica sobre os modelos de universidade que influenciaram nossa educação superior, o napoleônico, humboldtiano e o norte-americano, sendo que os dois primeiros serviram de referência na estrutura acadêmica e o último na estrutura organizacional. Segundo Severino (2009, p. 129), identifica-se um “desprestígio da função docente” nos modelos da estrutura acadêmica, pois no napoleônico não havia a preocupação com conhecimentos pedagógicos e didáticos no perfil do professor universitário, e no humboldtiano o trabalho docente é avaliado por produções com o foco na pesquisa, fortalecendo a pouca importância dos professores com sua formação pedagógica.

E ainda podemos ressaltar outro aspecto que reforçou a negligência para com a pedagogia universitária inicialmente. Conforme Cunha (2009), as pesquisas na área de pedagogia até 1970 estavam voltadas para reflexão sobre os conhecimentos pedagógicos

e os processos de ensino-aprendizagem ligados à infância e adolescência, trazendo limitação quanto ao campo de atuação da área pedagógica. Apesar dessas lacunas, nas duas últimas décadas do século XX começam a aparecer iniciativas de pesquisas relacionadas à importância da pedagogia universitária, principalmente por autores da área educacional.

Assim sendo, alguns autores iniciam publicações no Brasil contemplando temas sobre pedagogia universitária e formação do docente universitário, a exemplo de: Anastasiou (1998) com o livro *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*, Masetto (1998) com *Docência na universidade*, Cunha (1998) com *O professor universitário na transição de paradigmas*, Leite (1999) com *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*.

Para dar sequência ao aprofundamento nessas reflexões, proponho inicialmente uma análise sobre o papel da pedagogia no ensino superior, compreendendo-a como a ciência da educação que subsidiará discussões sobre questões relacionadas no projeto pedagógico institucional, currículo, avaliação, perfil dos alunos, finalidades do ensino, entre outros. Assim sendo, essa ciência auxiliará na construção da identidade docente do professor do ensino superior, contribuindo para uma postura crítico-reflexiva na sua atuação no processo de ensino-aprendizagem, que de acordo com Pimenta e Almeida (2009, p. 18-19),

Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes e no projeto político-pedagógico dos cursos, coletivamente consensuado e vivido no cotidiano do ensino e da pesquisa. Projeto esse que é estabelecido a partir do diálogo com o Projeto Político-Pedagógico Institucional, a partir da identidade de cada curso, considerando as demandas da sociedade contemporânea em geral e no contexto do campo e da ação próprios das áreas de saber envolvidas.

Contudo, além de refletirmos sobre a função da pedagogia no ensino superior, é importante também pensarmos sobre uma perspectiva pedagógica inspirando-se na teorização pós-crítica, onde Silva (2013) aponta formas alternativas de conceber a educação e o sujeito social. Reafirma o ideal de uma sociedade que considere prioritário o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, ou seja, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. A educação deve ser construída como um espaço público que promova essa

possibilidade e como um local em que se forjem identidades sociais democráticas. Nesse cenário, sinaliza o autor, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos e condições adequadas sejam mais bem distribuídos.

Para tanto, as instituições educacionais no nível fundamental, médio e superior precisam configurar-se em espaços de interação com o conhecimento promotores de transformação do sujeito quanto à sua formação para a cidadania, despertar do espírito crítico, gosto pela investigação, criação de conhecimentos e, principalmente consciência sobre os impactos das nossas ações no mundo. Assim sendo, segundo Pimenta (2002, p. 141), “a escola entra como coadjuvante das lutas pela emancipação humana”.

Retomando a análise das publicações acadêmicas, na primeira década do século XXI há um aumento sobre os estudos ligados ao campo pedagógico no ensino superior, principalmente no aspecto de formação do docente, que de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005, p. 37-38) estão colaborando para mudanças significativas na qualidade desse nível de ensino no Brasil, consolidando preocupações também identificadas em outros países com relação à qualidade da atuação docente:

Examinando o panorama internacional, constata-se, nos meios educativos dos países mais avançados, um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da Didática. Um dos fatores explicativos dessa preocupação é, sem dúvida, a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes. Dados da Unesco demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (Unesco/Cresalc, 1996).

Ainda sobre as pesquisas sobre a pedagogia universitária desenvolvidas no Brasil nesse período, trazemos alguns autores e suas abordagens para subsidiar nossas discussões sobre o tema. Começamos com Pimenta e Anastasiou (2005), com reflexões sobre o conceito da identidade docente, e que essa construção é promovida na formação continuada; em seguida trazemos Cunha (2005, 2006 e 2007), com estudos voltados para as iniciativas inovadoras no contexto universitário; temos ainda Masetto (2003) e Anastasiou e Alves (2006) abordando as estratégias de ensino na aula do ensino superior;

e para finalizar Veiga e demais autores (2012), discutem possibilidades de desenvolvimento profissional docente nas instituições.

Já no âmbito das pesquisas internacionais, propomos uma reflexão sobre o estudo de Zabalza (2004 e 2009), que defende a importância da pedagogia universitária para o fortalecimento na construção da identidade docente do professor universitário, admitindo as dificuldades dessa construção tendo em vista o foco da produção docente estar mais voltado para o campo científico-profissional da sua formação inicial do que para atividades ligadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Como uma parte constituinte da pedagogia, a didática tem um lugar que requer maior compreensão para ampliarmos o olhar para além de aspectos prescritivos do fazer docente, para um entendimento crítico reflexivo dessa área de conhecimento. Nesse sentido Libâneo (1990, p. 26) define a didática como “teoria de ensino” e, segundo ele, “a ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos”. Portanto, propomos uma reflexão sobre a importância da didática para o ensino superior, analisando seu papel na formação do docente universitário e as mudanças sofridas por essa área de conhecimento a partir da década de 80, a partir das contribuições de alguns autores.

Para Franco (2010, p. 84-92) há uma concordância atualmente sobre a identidade da didática, afirmando que “o seu objeto de estudo é o processo de ensino”. Entretanto, a autora defende que essa disciplina seja compreendida como teoria da formação, no intuito de suplantá-la seu “caráter aplicacionista”, cabendo a ela o papel de,

(...) oferecer subsídios para a formação dos sujeitos implicados na tarefa de ensinar/formar, fundando-se numa perspectiva crítico-reflexiva que trará possibilidades de reconstruir as condições de trabalho docente. (FRANCO, 2010: 92)

Já Libâneo (2010, p. 43-71) aponta a busca dos estudiosos da didática por uma validade epistemológica e importância na formação de professores há quase três décadas. Contudo, esse autor denuncia como a “sociologização do pensamento pedagógico” conduziu a uma perda de foco para essa área de conhecimento, afirmando ainda que para que haja um resgate nos seus propósitos, será necessária a “superação de uma didática

teoricamente pobre, meramente instrumental, normativa e prescritiva”, foco nas relações entre ensino e aprendizagem, e ainda reafirmar seu caráter prático, compreendendo “o nuclear da educação, de toda prática educativa, é a formação e o desenvolvimento humano em situações concretas”. Para tanto, conforme Libâneo (2010, p. 69), as pesquisas na área da didática precisam trazer contribuições sobre,

(...) análise e organização de conteúdos e metodologias, metodologias cooperativas, procedimentos de ensino, as formas de organização da escola e da aula enquanto práticas educativas, as formas de atuação nos motivos e na formação das personalidades dos alunos.

Segundo Pimenta (2010, p. 34-36), tendo em vista sua concepção de pedagogia onde o eixo estrutural está na prática, compreende que a didática, como seguimento da pedagogia, seguirá o mesmo caminho com seu foco no “fenômeno do ensino”, sendo que a redefinição dessa área,

(...) aponta para um balanço do ensino como prática social, perguntando-se: em que medida os resultados das pesquisas têm propiciado a construção de novos saberes e engendrado novas práticas; superadoras das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas produzidas pelo ensino e pela escola? (PIMENTA, 2010: 36)

Esses três autores trazem uma aproximação teórica, ao determinarem o foco da didática nos processos de ensino em situações concretas, considerando o ensino como prática social. Entretanto, Franco propõe uma ampliação para a atuação da didática quanto a considera como teoria de formação, destacando as contribuições desta no desenvolvimento da perspectiva crítico-reflexiva no docente, fortalecendo-o a resignificar sua prática. Já Pimenta traz um diferencial, quando ressalta o aspecto emancipatório que a didática pode assumir contribuindo para a construção de uma sociedade de equidade e democrática. E ainda Libâneo evidencia uma visão de retomada da legitimidade da didática através da sua resignificação e real contribuição com o processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, o ensino na universidade, baseados nas concepções da pedagogia e na didática analisados até aqui, traria uma possibilidade real de parcerias entre docente e discente na análise e construção do conhecimento, promovendo um processo de autoformação para ambos, e com possibilidades efetivas de contribuição com uma transformação social a serviço da equidade e democracia.

Nessa perspectiva, trazemos uma reflexão proposta por Cunha (1996, p. 32) que enfatiza a possibilidade de adoção de metodologias mais integrativas no ensino universitário, promovendo o ensino também através de pesquisa. Para tanto, a autora aponta a necessidade de superação de paradigmas sobre o ensino-aprendizagem por parte dos professores quando reconhece que,

[...] o ensino só será indissociado da pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender na universidade. Um ensino que seja realizado com pesquisa, isto é, incorporando os processos metodológicos dessa atividade, e tendo a dúvida como referência pedagógica. Nesse caso, o aluno deverá ser o autor principal da ação e é nele que deverá acontecer o processo indissociável.

Vale ressaltar que, quando refletimos sobre o que é desenvolvido no cotidiano da maioria das instituições de ensino superior, lidamos com um distanciamento que traduz o quanto nos falta ainda para alcançar essas mudanças necessárias à qualidade de formação nesse nível de ensino. Apesar de identificar atualmente um aumento nas pesquisas relacionadas às melhorias no ensino superior, iniciativas quanto às ações ligadas à formação do docente universitário, ainda percebemos que uma grande parte dos docentes não tem acesso às discussões da proposta pedagógica da instituição que faz parte, o mesmo servindo para o currículo e projeto pedagógico do(s) curso(s) que leciona, não tiveram a oportunidade nas suas formações (especialização, mestrado ou doutorado) de refletir sobre o papel do ensino superior, o perfil dos estudantes e a melhor forma de mediar o processo de aprendizagem no sentido de promover aos egressos do curso um perfil para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Portanto, a pedagogia e a didática podem assumir um lugar fundamental para contribuir com as mudanças universitárias emergentes, trazendo um novo olhar sobre as ações do fazer docente, buscando formas de articular ensino, pesquisa e extensão, mediando um processo de formação de cidadãos para uma sociedade mais democrática. Contudo, nesse processo de mudança de paradigmas, o docente precisará se apropriar de conhecimentos relacionados às questões de ensino-aprendizagem no ensino superior, ou seja, reflexões sobre proposta pedagógica da instituição, constituição do currículo, o perfil dos alunos, metodologias para lidar com esse contexto plural, construindo assim uma identidade profissional numa perspectiva crítico-reflexiva, de forma que consiga se situar como cidadão promotor de transformações a partir da sua área de conhecimento.

3.2. Formação do Docente do Ensino Superior

Atualmente compreendemos que o processo de formação de sujeitos e profissionais reflexivos, inovadores e dinâmicos que atendam aos anseios de uma estrutura social com suas exigências históricas vem se tornando cada vez mais emergente. E para atender à essa demanda social, constata-se que a preparação criteriosa dos docentes, com um olhar mais refinado em aspectos crítico-histórico-reflexivos e, principalmente, pedagógico-metodológico torna-se crucial nesse contexto.

No sentido de aprofundar a compreensão sobre a formação de professores universitários, é relevante analisar o processo histórico da formação docente no Brasil no último século. Ainda que seja possível identificar iniciativas de formação docente pelo mundo desde Comenius, no nosso país ações formativas do professorado apresentaram sistematizações somente após a independência. Saviani (2010) estruturou diferentes fases para a formação de professores no Brasil, revelando a ligação de cada época às mudanças políticas e necessidades governamentais, e ainda as influências de ideias externas, advindas dos movimentos educacionais europeus (VIEIRA E GOMIDE, 2008). Na sequência apresentamos um breve histórico estruturado por Saviani.

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827- 1890)

Não havia indicadores de interesse pela formação de professores nesse período. No entanto a implantação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 15 de outubro de 1827 representa um demarcador do primeiro trabalho didático (SAVIANI, 2010). Sendo uma educação focada no processo científico e à difusão do saber, baseando-se no iluminismo português (VIEIRA E GOMIDE, 2008), percebe-se que a ênfase nessa fase era formar professores transmissores dos conteúdos necessários nas escolas de primeiras letras, reservado a característica conteudista à formação dos professores.

Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 – 1932)

Uma fase identificada pela ampliação dos conteúdos curriculares anteriores com a ênfase nos exercícios práticos de ensino, tendo como marco a reforma paulista da Escola Normal (SAVIANI, 2010). Essas escolas, segundo Vieira e Gomide (2008), seguia o modelo Francês, sendo um projeto direcionado às elites.

Organização dos Institutos de Educação (1932 – 1939)

Apresenta-se avanços na educação, onde as mudanças econômicas e políticas, como a Constituição Federal de 1932, trouxeram grande impacto na ampliação do pensamento. Mesmo ainda com influências francesas, surgiram grandes Institutos de Educação, direcionados para a formação em nível superior. As reformas de Anísio Teixeira em 1932 e de Fernando de Azevedo em 1933 perseguiram as referências da Escola Nova, “pensadas e estruturadas de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2010, P.146).

Organização e Implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do Padrão das Escolas Normais (1939 – 1971)

Fase em que os cursos de formação de professores se apoiam nos dois institutos de Educação, que posteriormente se tornaram universitários. A estrutura da formação era organizada com três anos de formação nas disciplinas específicas, e um ano para a formação didática. Período com ênfase ao aspecto cultural-cognitivo, colocando em segundo plano os aspectos pedagógicos-didáticos. (SAVIANI, 2010).

Substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério (1971-1996)

O surgimento da Habilitação Específica do exercício do Magistério (HEM) causa a extinção das Escolas Normais. Diante da redução da docência a uma habilitação,

percebe-se a desvalorização competência pedagógica na formação de professores. Ainda nessa fase há a divisão, ficando a formação nas licenciaturas para a docência no segundo grau, e os cursos de pedagogia para a docência em primeiro grau e equipe gestora (SAVIANI, 2010).

Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996 – até dias atuais)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), houve uma queda de qualidade na formação, num formato mais aligeirado e barato (SAVIANI, 2010).

Essa iniciativa apresentava como objetivo atender as populações menos favorecidas, o que gerou uma dualidade histórica na formação: com uma formação cultural-cognitiva, caracterizada pela formação em cultura geral e domínio dos conteúdos específicos, voltada para a formação para o 2º grau; e outra formação pedagógico-didático, caracterizada pelo preparo nas áreas pedagógicas e didáticas, direcionada para a formação para o 1º grau.

Com essa dualidade nas origens da formação docente, a universidade brasileira recebe por herança uma visão segmentada, não conseguindo superar a desvalorização da formação em aspectos pedagógicos para os profissionais da docência no ensino superior, ficando estes aspectos necessários apenas à formação nos cursos de Pedagogia.

Por outro lado, ainda numa análise do percurso histórico sobre a formação docente percebe-se que até a década de 1970 um professor com o curso de bacharel estava “habilitado” para o exercício da docência no ensino superior, ainda que a área de pesquisa já fosse considerada importante em inúmeras universidades no Brasil. Essa postura estava estruturada na compreensão apontada por Masetto (1998, p. 11), de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”, denunciando o entendimento de ensino diretamente ligado a apresentar de forma prática como se faz, através de aulas expositivas e palestras.

No entanto, o que se tem percebido é que a ausência de preparo dos professores frente a falta de conhecimentos pedagógicos traz prejuízos no processo de ensino aprendizagem. Com isso fica claro que a formação específica do bacharel, e até mesmo

do licenciado, não oferece por si só subsídios satisfatórios no preparo para a atuação docente, capazes de eximir a importância de uma formação didático-pedagógica.

As políticas públicas dirigidas à formação do corpo docente de nível superior podem ser consideradas como uma outra questão que tem influenciado de forma significativa no processo de formação de professores. Sendo definidas pelo Governo Federal através de órgãos como o Ministério da Educação e o CNE, essas políticas são desenvolvidas por programas amparados pela CAPES, vinculados ao MEC, e com o apoio de órgãos financiadores como o CNPq, que é ligado ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), tendo por responsabilidade consolidar e controlar o funcionamento e ainda avaliar o desempenho do sistema de pós-graduação no país, incentivando e fomentando a área da pesquisa científica brasileira.

Considerado como um dos principais fatores que pode levar à melhoria da qualidade do ensino ministrado pelas instituições educacionais, a formação de professores universitários, e do professorado em geral, tem estado em evidência nos últimos anos. No entanto, alguns aspectos têm se mostrado como alvo de preocupações nesse processo de formação, a exemplo das fragilidades na formação inicial dos profissionais de educação, bem como na construção do pensamento pedagógico crítico. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.23):

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De um modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios.

Diversos autores que se debruçam em pesquisas sobre a formação continuada de professores destacam objetivos pessoais, profissionais e institucionais, além de funções, metas e prioridades de saberes docentes a serem alcançados e ainda as dificuldades enfrentadas nesse percurso formativo. Nesse sentido, Rosemberg (1999, p. 33), afirma:

Hoje, apesar da exigência de concursos públicos de provas e títulos, o critério continua sendo a comprovação da competência técnico-científica em detrimento da comprovação formal da competência didático pedagógico, em consequência disso, talvez, os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer formação pedagógica, tem exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico. Diante disso, não raramente, recebem críticas dos seus

alunos e dos seus pares, o que gera um clima de descontentamento em torno do processo de ensino e aprendizagem nas universidades.

Uma das maiores dificuldades em se estabelecer parâmetros para a formação de professores, são as especificidades da educação superior, sendo necessário uma proposta que pudesse responder a essas diferenças. Ferreira (2010) levanta dois pontos que diferenciam a educação superior dos outros níveis: ser focado na formação do profissional e o fato do aluno ser adulto. Na formação profissional há o direcionamento do ensino universitário na formação para a atuação profissional dentro da área, servindo de referência para o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada curso. Nesse sentido, o curso deve conter toda a produção científica cultural que constituirá a formação profissional do aluno. Além disso, com os alunos adultos torna-se necessária uma formação crítica, diante da capacidade de reflexão e abstração (FERREIRA, 2010).

Levando-se em consideração que, com as necessidades de mudanças na universidade, a própria maneira de conceber a formação do docente também passou por uma transformação, tendo em vista a compreensão que o processo de aprendizagem é um aspecto fundamental para garantir a qualidade do ensino nos cursos de graduação.

Quanto a formação inicial, Pimenta (2005) sinaliza sobre a importância desse professor estudar teorias relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem em nível superior. Sendo que essas teorias poderão ser inicialmente tratadas nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e, na sequência, em cursos de formação contínua na própria IES em que o docente exercerá sua profissão. Conforme a autora, a construção de conhecimento teórico é importante, pois:

(...) além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. (...) O papel da teoria (referindo-se à teoria pedagógica) é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2005: 26)

Por outro lado, a formação inicial poderá auxiliar de forma significativa o professor a construir um vínculo com sua identidade docente, ressaltando a importância de conhecimentos pedagógicos para mediar a realidade da sala de aula e a necessidade de se dedicar a estudos da pedagogia universitária após a conclusão da pós-graduação. Dessa forma compreende-se que os programas de mestrado e doutorado, além de se

empenharem na formação de um pesquisador, eles deverão se empenhar na constituição da identidade docente, tendo em vista que, atrelada a essa titulação, está a habilitação para a docência no ensino superior.

Para essa perspectiva formativa crítico-reflexiva do docente a atividade educativa precisa ser considerada como criativa, flexível, situada, representando uma articulação entre ciência, técnica, arte e cotidiano, revelando a condição instável, indefinida e complexa do ato de ensinar, conduzindo este profissional a interagir com o educando, produzindo assim conhecimento a partir de um procedimento de aprender a fazer fazendo, refletindo a situação em processo. (Alarcão, 1996).

Para atender a essa demanda, de acordo com Garcia (1992), é imprescindível repensar a formação do professor do ponto de vista técnico-instrumental e com neutralidade política, devendo possibilitar a compreensão das condições sociais, culturais e ideológicas da sua profissão, sustentando uma posição política inerente ao ato pedagógico. Essa reflexão implica na percepção e análise dos problemas, das limitações e das possibilidades da prática, direcionando o docente na utilização, mobilização e construção de saberes para superar os dilemas vivenciados no cotidiano da prática educativa.

Num esforço em compreender melhor a complexidade desse contexto, propomos aqui uma análise sobre a multirreferencialidade inerente ao processo educativo que segundo a concepção de Ardoino (1998), implica numa postura compreensiva, interpretativa e explicativa da realidade, cujo caráter interdisciplinar orienta para a produção do saber. Assim sendo, para alcançar a compreensão da multirreferencialidade inerente também no processo de formação e no ofício do professor, é fundamental conhecer e debruçar-se sobre a complexidade da realidade, construindo estratégias para trabalhar com diversidade, fazendo os ajustes técnicos e pedagógicos necessários na prática docente.

Isso significa trazer discussões relativas à formação da profissionalidade docente e às competências necessárias ao seu desenvolvimento, considerando a formação objetiva de um profissional que seja capaz de assumir o papel de agente de mudanças individual e coletiva, consciente do que deve fazer, por que deve e como deve fazer, reconhecendo a necessidade de defender uma postura de compromisso profissional com a

democratização do ensino superior e com o espaço da sala de aula, comprometida com o desenvolvimento da sensibilidade para o pluralismo e capacidade para lidar com a diversidade.

A participação de professores na pesquisa de sua própria prática tem sido apontada no discurso acadêmico-científico brasileiro como uma estratégia significativa. A partir da década de 1990, já se percebe estudiosos mais preocupados com a temática formação continuada de professores universitários. Mesmo nos poucos trabalhos produzidos percebe-se as influências e fundamentações apoiadas nas teorias estruturadas por autores como: Masetto, (1998), Nóvoa, (1992), Pimenta, (1998), Pimenta e Anastasiou, (2002), Vasconcelos, (1996) além de outros, e ainda a execução de projetos respaldados nessas teorias. Nesse sentido, a análise feita por Rosemberg (2002, p. 40), evidencia que:

Os relatos dessas experiências demonstram que tais projetos, quando implantados, proporcionam reais condições de desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes envolvidos, propiciando mudanças qualitativas das práticas docentes e inovações educacionais nas salas de aula universitárias.

De acordo com o pensamento de Nóvoa (1992), com base nas concepções e práticas de formação contínua de professores, podemos considerar cinco teses sobre a formação de professores em serviço, são elas: perspectivas inovadoras para a formação contínua de professores; valorizar as alternativas de formação participada e de formação mútua; basear-se na reflexão na prática sobre a prática; encorajar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua; e valorizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho já existentes. Ainda segundo o mesmo autor, a busca do desenvolvimento e da produção do professor como pessoa e como profissional deve estar articulada na formação continuada.

Portanto o exercício e a formação do docente universitário abrange a vida educacional em seus múltiplos aspectos: as práticas pedagógicas, os fundamentos teóricos, os projetos de pesquisas, vivência e troca entre seus pares, dentre outros. E tudo isso é impactado pelo contexto e condições que desencadeiam a atuação desses profissionais no ensino superior, definindo inclusive sua contribuição sócio-político-econômica na realidade social em que estão inseridos, bem como sua compreensão de si e ainda do processo de autoformação no seu percurso profissional.

3.3. Conceito de Cultura e Construção de Identidade

Proponho iniciarmos nossa compreensão com a análise dos conceitos de cultura e identidade que serão tomados por empréstimo das Ciências Humanas. Na sequência será observada, num recorte da trajetória histórica, a importância desses conceitos para as pesquisas na área das Humanas, no intuito de gerar uma análise sobre os conceitos de cultura da docência e sua influência na construção da identidade profissional do docente.

Para tanto, será levado em consideração que começam a surgir na década de 30 do século XX as primeiras discussões sobre como a cultura determina a construção/formação da identidade, sustentadas principalmente pela antropologia americana. Segundo Geertz (2003), a cultura é formada por construções simbólicas, os significados contidos num conjunto de símbolos compartilhados. Para ele, “a análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa” (GEERTZ 2003, p.39). Seu conceito é essencialmente semiótico. Fundamenta-se no compartilhamento das ideias, a “teia de significados”, amarradas coletivamente:

Acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais, enigmáticas na sua superfície. (GEERTZ 2003, p.15)

Geertz define a cultura como teia de significados que grupos humanos estabelecem nas relações entre si e com a natureza. Assim, pensar a cultura implica em interpretar esses significados e buscar os significados atribuídos às coisas para o Outro. O modo de vida e de pensamento conduz nossa ordem simbólica e ao sentido e, conseqüentemente, cultura, sociedade, civilização e identidade tornam conceitos chaves. Pensar a cultura implica em: interpretar significados e buscar os significados atribuídos às coisas e às relações, desenhando o que é próprio e o que é o Outro; compreender a dinâmica que ocorre no diálogo entre alteridades é constitutiva da noção mesma de cultura e é permanente. A relação do homem com o mundo é sempre mediada por suas ferramentas. Ele constrói, apreende e interpreta a realidade a partir dos instrumentos que lhe são fornecidos pela cultura. É a partir desse véu da cultura, dessas lentes, que vemos então as coisas, os outros, e a nós mesmos.

Num aprofundamento, podemos também considerar que este autor definiu cultura como sendo um "padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação a vida." (GEERTZ, 2003).

Portanto, desde o início dessas pesquisas, precauções foram tomadas para que o conceito de cultura não naturalizasse o meio social, não considerando os indivíduos como passivos em sua relação com a cultura; num sentido contrário considera-se que qualquer indivíduo terá a possibilidade de interferir na transformação da cultura e, como consequência, transformará sua própria estrutura. Dessa forma, todo indivíduo tem seu próprio modo de interiorizar e viver sua cultura, mesmo sendo fundamentalmente influenciado por ela.

Nesse contexto, o conceito de cultura se constrói com aspectos mais claros e definidos, principalmente ao longo dos séculos XIX e XX, podendo ser caracterizada como uma abstração que se refere ao que é essencialmente humano. Ressaltando que são os sujeitos que criam a cultura, que a transmitem, que a modificam, apesar de que quando o sujeito nasce, a cultura já é existente (estabelecida pelas gerações anteriores) e, que a partir de sua interação com o social, ele a adquirirá. No entanto, ao adquirir tal cultura, o sujeito se relacionará com ela, podendo transformá-la e ser transformado por ela.

Contudo, o conceito de identidade vem a aprofundar as discussões acerca das pesquisas sobre cultura. Aproximadamente no final da década de 80 do século passado é que os estudos sobre identidade começaram a surgir, podendo ser considerada uma área recente de pesquisa, mas com contribuições significativas. No encaminhamento das análises apresentadas, será estabelecida uma articulação entre a cultura e a identidade na construção da docência para que seja possível avaliar em que medida esses conceitos estão relacionados e podem trazer contribuições para uma melhor compreensão da construção da identidade do docente universitário.

Retomando o aspecto de que atualmente os conceitos de cultura e identidade consideram a relação do homem com o seu meio social de modo a não naturalizar as ações humanas, considera-se assim que tais ações não podem ser encaradas como inerentes ao homem; em sentido contrário, este realiza suas ações a partir das interações que estabelece

com seu meio social. Portanto, a cultura auxilia na construção da identidade do sujeito, proporcionalmente à relação entre esse sujeito e sua cultura. Dessa forma, apesar da cultura anteceder ao nascimento do sujeito; a identidade estaria diretamente ligada à relação do sujeito com sua cultura, sendo construída a partir dessas interações.

Como o objetivo desse estudo está ligado à compreensão de como se dá a construção da identidade do docente universitário, é pertinente aproximar entendimentos sobre como a formação da identidade desse profissional depende da sua relação com a cultura da docência. Por esta razão, apesar da cultura ser algo abstrato, que temos certa dificuldade de precisar, faremos um exercício no sentido de estabelecer características que configurem uma referência de representação para a presença de uma cultura da docência, e assim compreender situações que representem a ausência desta.

Dessa maneira, partindo do princípio que a cultura da docência existente em algumas IES em detrimento de outras, é fundamental analisar sua influência determinante para que o professor assuma sua identidade docente ou não. De acordo com a argumentação de Anastasiou, há uma reconhecida importância da cultura institucional:

E que as instituições criem espaços contínuos de formação continuada dos docentes, também no sentido da profissionalização para a docência, ampliando a cultura institucional para além dos espaços já existentes de formação e pesquisa de suas áreas específicas. (ANASTASIOU, 2009: 69)

Contudo, para argumentar sobre o processo de construção da identidade docente nesse exercício de engajamento na cultura institucional, serão desenvolvidas algumas análises sobre o conceito de identidade, principalmente a partir dos estudos de Silva (2000), Bauman (2005) e Hall (2006).

Para início de reflexão sobre o tema, constata-se que o conceito de identidade é multifacetado. O termo pode receber uma análise de diferentes campos do saber: sociológico, antropológico, filosófico e psicológico. Por isso a análise da identidade do professor universitário não pode ser feita isoladamente ou fora do contexto social. É importante desde já destacar que a identidade se constrói. Segundo Silva (2000. p. 96),

podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com as relações de poder.

Ainda podemos ressaltar que as identidades são construídas com base em tradições, mitos, eventos históricos, narrativas, códigos e imagens próprios de um tempo e lugar que são impactados pelo processo de globalização, que de acordo com Hall (2011):

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”.

O pertencimento e a identidade, afirma Bauman (2005), não possuem a solidez perpétua, mas sim a finitude de um mecanismo que exerce um poder de transformação contínua. As identidades estão em constante trânsito, provenientes de diversas fontes, quais sejam aquelas disponibilizadas por terceiros ou acessíveis através de nossa própria escolha. Esse fenômeno humano se fortalece pela centralidade que o homem assume como indivíduo considerado portador de cultura, inteligente, biologicamente maduro e ligado a outros seres humanos na ação e no sentimento coletivo.

Por consequência das discussões desses autores, é possível considerar que o conceito de identidade apresenta uma característica de plasticidade e provisoriedade, tendo em vista que o sujeito, diante de determinada realidade, pode assumir uma variedade de identidades, conforme considere mais pertinente para sua expressão e adequação àquele meio.

Na exploração da temática “identidade profissional de professores”, nas produções de Guimarães (2010, p. 27), e o que determinadas instituições estão realizando para o desenvolvimento dessa identidade, este autor defende haver uma “crise de identidade das várias profissões e de profissionais”. Com essa referência, podemos ampliar a análise sobre a crise da identidade posta nas discussões de Silva, Bauman e Hall, também a considerando para os diferentes níveis da vida do sujeito, dentre eles o nível profissional.

Podemos considerar de um modo geral que, o relevante nas pesquisas de Guimarães é que a formação pedagógica é fundamental para a construção da identidade profissional de professores. Ainda aproximando identidade e profissão, Pimenta (2007, p. 19), apresenta o conceito de identidade docente na perspectiva da constante reflexão

sobre a prática no confronto com a teoria e da significação que essa profissão assume na sociedade.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz de teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A princípio, diante de todas as análises históricas trazidas até agora, podemos constatar que a identidade docente do professor universitário, focada no ensino, não é privilegiada. Portanto, a discussão a respeito da identidade do professor de ensino superior gira em torno da necessidade de se firmar o que deveria ser seu núcleo central - a docência.

Tanto Silva, quanto Hall e Bauman chegam à conclusão de que, atualmente, se discute o conceito de identidade justamente por sua fragilidade, porque se identificou uma crise do sujeito. Sem essa crise, não haveria porque o indivíduo questionar-se a respeito da identidade. Portanto, esse conceito está intimamente relacionado a momentos críticos da relação do sujeito com o mundo. Nesse sentido, questionar e discutir a identidade docente para o ensino superior tem significado a partir do momento em que vários autores apontam uma crise na universidade e uma ineficiência na formação pedagógica dos professores atuantes nesse nível de ensino.

Portanto, podemos considerar que a crise da identidade docente do professor de ensino superior está diretamente ligada com a condição de que outras identidades são priorizadas por serem consideradas de maior destaque e reconhecimento na cultura universitária. Conforme apresentado em discussões anteriores, na plasticidade do exercício da identidade, ou das identidades, o professor universitário pode assumir uma identidade de docente do ensino superior desarticulada do ensino, considerando que, inegavelmente, outras qualidades são mais prestigiadas no mundo acadêmico do que ser “docente”; principalmente o papel de ser pesquisador.

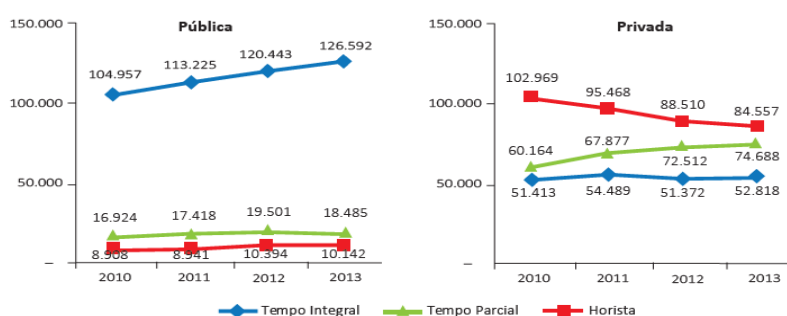
3.4. Construção da Identidade do Docente no Ensino Superior

Para fundamentar uma reflexão sobre a construção da identidade do docente no ensino superior, trazemos uma análise sobre a reforma universitária na década de 68 e os aspectos que amparam as mudanças para o exercício da docência nesse nível de ensino, sobre funções docentes e seu regime de trabalho, sobre alguns aspectos históricos dessa profissão, e ainda como alguns autores argumentam como se dá a construção dessa identidade profissional.

Começamos analisando a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68), que foi promulgada pelo Congresso Nacional em 1968, cria os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração etc., e estabelece a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, bem como o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva para professores.

Focando a análise para as funções docentes, segundo a categoria administrativa (gráfico 1) disponível no Censo de 2013, realçam as diferenças entre as redes pública e privada com relação ao regime de trabalho. Percebe-se uma disparidade no número de funções docentes em regime de trabalho em tempo integral nas redes pública e privada. Na rede privada as funções docentes em tempo integral mantêm-se estáveis, enquanto na rede pública observa-se uma variação positiva mais acentuada entre 2010 e 2013. Apesar de o número de horistas ter diminuído nas instituições privadas, esse regime de trabalho ainda prevalece. Ao contrário, na rede pública os horistas representam a minoria dos contratos de trabalho, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Evolução do Número de Funções Docente em Exercício por Categoria Administrativa (Pública e Privada), segundo Regime de Trabalho – Brasil – 2010-2013



Fonte: Censo da Educação Superior 2013 – Resumo Técnico - INEP.

Considerando que a contratação dos primeiros professores universitários brasileiros foi executada com base no desempenho relevante desses profissionais na carreira que exerciam, é possível identificar que esse critério de seleção, por longo período, fez predominar a ideia de que o bom desenvolvimento do processo de ensino por um professor estava diretamente ligado ao conhecimento da parte prática de uma profissão, sem ligações significativas aos conhecimentos pedagógicos. Assim, seria inerente à um profissional detentor de saberes práticos da profissão a capacidade de ensiná-la, considerando a formação pedagógica como algo desnecessário. Atualmente, a titulação de mestrado e/ou doutorado credencia ao professor de nível superior seu reconhecimento profissional, com o processo formativo na pós-graduação voltado à pesquisa, não sendo mais tão necessário o destaque na carreira em que atua. Tanto a formação para a pesquisa quanto a vivência de seu campo de atuação profissional são importantes na construção da identidade docente, no entanto, a formação pedagógica que também deveria fazer parte desta identidade não foi valorizada em nenhum momento do ensino superior brasileiro. Portanto, a construção desse sujeito é baseada em uma tripla identidade: professor, profissional de base (engenheiro, médico, advogado, etc.) e pesquisador, levando em consideração que, nesse jogo de tensões, a identidade de professor geralmente acaba sendo a menos valorizada.

Nesse sentido, o ensino superior historicamente não se definiu como um ambiente onde o professor precisasse essencialmente dar atenção à sua formação pedagógica. Por outro lado, as instituições não demonstraram uma tendência à reflexão da prática pedagógica ou à promoção da formação pedagógica de seus docentes. Aparentemente, é como se para o ensino superior as discussões na área educacional não fossem foco de preocupações e/ou interesses dos programas de pós-graduação, das propostas das próprias IES e das políticas públicas para o nível superior. Nesse contexto distanciado dos saberes pedagógicos a formação de nossos professores universitários fica negligenciada e, por consequência, trazendo complicações e fragilidades para a própria organização e desenvolvimento de nosso ensino superior quanto à qualidade nos resultados e no ensino. Assim, por saberes pedagógicos, Pimenta afirma que (2007, p. 26), são saberes mobilizados na ação do professor, ou seja, é a confrontação dos “saberes sobre a educação e sobre a pedagogia” com os saberes da atividade docente.

Compreendemos assim que não é de se estranhar que as discussões da pedagogia universitária demoraram a aparecer e a se constituir como uma área de estudo, frente a

construção do ensino superior brasileiro e de sua relação com a formação pedagógica de professores. Conforme afirmamos em tópicos anteriores, sobre a importância da pedagogia para a formação do professor universitário, que a função primeira dessa ciência da educação seria auxiliar o professor a estabelecer um vínculo com sua identidade docente, tanto na pós-graduação (formação inicial) quanto na instituição em que trabalha (formação contínua). E ainda que a identidade não é algo dado, inerente ao sujeito, mas é algo construído na interação desse sujeito com a cultura na qual se insere. Desse modo, a partir da relação entre identidade e cultura, traremos a argumentação apoiada em dois pontos: como o professor precisa passar por um processo formativo que reforce a construção de sua identidade docente, como ele faz essa negociação; e como a cultura, no caso a da instituição, também propicia a construção dessa identidade.

Conforme analisamos anteriormente, a formação do professor universitário não está ligada, necessariamente, a formação pedagógica, uma vez que não há tal exigência nos programas de especialização e pós-graduação. A falta de tal exigência pode levar ao fortalecimento, de alguma maneira, a pouca atenção aos processos de ensino e aprendizagem (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005). Sem assentar a formação na formação pedagógica, partimos do pressuposto de que não existe uma preparação específica para o professor universitário, afinal, a docência instaura-se ao longo do caminho trilhado por este sujeito, englobando ideias, experiências, compartilhando conhecimentos, interagindo com o universo universitário.

Portanto, na construção da identidade do professor universitário, segundo Nóvoa (1992, p.25), deve partir do conhecimento das realidades do ensino de suas representações e saberes. É um trabalho de reflexão sobre as práticas de ensino quando afirma que:

Na cultura da escola são mantidos os aspectos menos educativos: a dependência da opinião de especialistas externos, as inseguranças, a incapacidade para adotar características públicas, a negação de interesses pessoais, vinculada à alienação do trabalho, a utilização ambígua do isolamento como máscara de autonomia, a eliminação de emoções, a desconfiança de outros professores, a tendência estreita de concentrar-se exclusivamente nos recursos de ensino, negando-se a discussão dos objetivos educacionais.

Diante disso vem a compreensão que nesse processo de formação, o professor vai se profissionalizando e, ao mesmo tempo, construindo sua identidade profissional. Libâneo (2004, p. 20) diz que, “num primeiro momento, a identidade profissional pode

ser definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem a especificidade do trabalho do professor”. Segundo ele, o professor vai assumindo determinadas características de acordo com as exigências educacionais que são colocadas em cada momento histórico e em cada contexto social.

Nessa perspectiva percebe-se que Anastasiou e Pimenta (2002, p. 37) alerta que embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Nesse sentido, a formação profissional é apontada por Zabalza (2004, p. 39) como um processo que deriva de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, quando afirma que “(...) torna-se desnecessário falar a respeito da contínua formação se não é sob a perspectiva de crescer como pessoas (...)”.

Já a prática docente segundo Tardif (2002, p. 225), fundamenta-se em sua “epistemologia da prática profissional”, onde este autor a define como “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Dessa forma, tomando por base essa epistemologia, uma prática eficiente também se constrói a partir dos saberes que são propiciados aos professores ainda em seu processo de formação inicial, no qual eles tendem a mobilizá-los no momento que estão em sala de aula.

Seguindo essa linha de raciocínio, Pimenta (2005) entende que o saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seu saber-fazer docente.

Diante das argumentações trazidas até agora, podemos afirmar que o processo de construção da identidade do professor universitário nas suas vivências cotidianas do fazer docente, principalmente em um contexto de universidade pública, influenciará sobre sua atuação nos eixos ensino, pesquisa e extensão. No entanto, é de conhecimento comum entre professores de universidades públicas que a pesquisa é, sem dúvida, a atividade que

dá maior destaque ao currículo acadêmico. Portanto, pelo fato do espaço das universidades privilegiar a pesquisa, há uma tendência ao professor a dedicar-se mais a esse eixo de atuação do que a outros; fato que pode justificar, em certa medida, por que a formação pedagógica ainda é tão pouco valorizada; e ainda pode trazer explicações sobre o grau de interesse das instituições em promover a formação pedagógica junto à sua equipe de professores.

Por outro lado, vale ressaltar que na estruturação do processo de avaliação do professor, desenvolvido pela universidade em que leciona e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ainda outros órgãos governamentais que financiam a pesquisa e a extensão, normalmente não reconhece a importância da docência na mesma medida dessas duas outras atividades. De um modo geral, o professor que se dedica mais à docência acaba por alcançar menor pontuação no seu desempenho em comparação ao colega que se dedicou mais à pesquisa ou à extensão.

Nesse sentido, precisamos refletir sobre que construção de identidade docente teremos diante de um ambiente universitário que privilegia a pesquisa e dá menos importância à docência? Podemos considerar aqui que enfrentamos uma contradição: é como se a identidade docente, ainda que recebesse a adjetivação “docente”, fosse na prática legitimada por se deter mais à envolvimento com a pesquisa e à extensão e a atuação em sala de aula fosse uma atividade de menos prestígio entre as realizações acadêmicas. No sentido de redimensionar esse quadro, cabe à pedagogia universitária, ao tratar da identidade docente, defender que ensinar é a atividade essencial do professor de universidade pública no Brasil; uma vez que, se o sujeito é professor, então a atividade que deveria constituir-lo mais fortemente seria a de promover o ensino de “qualidade”.

Quando focamos nossas análises na ação de ensinar, sem uma apreciação das teorias de ensino para o nível superior na perspectiva descrita por Pimenta (2005), percebemos um perigo considerável de haver a realização de uma atividade pautada em princípios repetitivos. Nesse sentido, os docentes universitários poderiam repetir ações, copiar procedimentos de seus ex-professores, modelos estes que representam, na maioria das vezes, referências que poderiam ser avaliadas, analisados, criticados recriados, etc. Com isso, uma atividade que deveria se colocar como transformadora pode apresentar-se na condição de distorcida e alienante.

No que se refere às negociações de sentido, a identidade docente dessa forma fica reduzida a uma estruturação que não se caracteriza pela criticidade, mas pelo reforço contínuo do modelo que esse professor considera ser o correto e o mais adequado para atender suas demandas diárias, normalmente um modelo que já traz consigo de suas experiências como aluno. Nessa ação pedagógica teremos menos referências na tarefa crítica, investigativa de práticas inovadoras e mais nas representações do que há na “memória” sobre uma prática pedagógica ideal.

Refletindo sobre as considerações de Zabalza (2004), este autor argumentará sobre a necessidade de se estabelecerem espaços formativos e de discussão da docência para uma visão crítica do professor sobre seu exercício de ensinar, tendo em vista o reconhecimento da reflexão sobre a prática como sendo o movimento de se resignificar a teoria e dessa forma alcançar uma construção de conhecimentos didáticos.

Nas reflexões sobre a construção do professor reflexivo no Brasil, Pimenta e Ghedin (2005) apresentam uma discussão e entendimento da relação entre prática docente, teoria e reflexão, contribuindo para a definição do conceito de professor crítico-reflexivo. Portanto, Ghedin afirma que:

Isto quer nos dizer que o horizonte da reflexão no ensino é a potencialidade ou deve ser potencializador do questionamento radical de si mesmo e da educação como possibilidade de rompimento da exploração, reproduzido ideologicamente por meio da escola. Tal situação não se dá de forma mecânica, mas é um processo de luta que começa com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e um novo fazer diferenciado. (GHEDIN, 2005: 149)

Nesse sentido, a configuração crítico-reflexiva do docente representaria, segundo Libâneo (2005, 63), um “fazer e pensar a relação teoria e prática”. Assim sendo, o professor crítico-reflexivo está em uma realidade social construída e, nela, deverá se comprometer como um agente preocupado em apreender essas contradições e na interação com estas, transformá-las.

De um modo geral, será na compreensão das contradições que o docente atuará criticamente, cabendo a este professor crítico-reflexivo uma reflexão sobre sua atuação em um contexto complexo, no sentido de fortalecer ações para a promoção práticas emancipatórias e transformadoras da sociedade na qual está inserido, em direção a uma construção de um mundo mais justo e igualitário.

CAPÍTULO IV

PERCURSO HEURÍSTICO DA PESQUISA

“Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. (SANTOS,1986, p.53-54).

INTRODUÇÃO

Para iniciar nosso diálogo neste capítulo, convido à uma análise sobre a desafiadora reflexão proposta por Santos na epígrafe que o introduz, tendo em vista a compreensão do tipo de conhecimento sobre o qual se apoia a abordagem (auto)biográfica e sua relação com o objeto de estudo.

Para tanto, o referido autor sugere a adoção a um tipo de conhecimento que tenha relação com a vida, que acione o lugar dos nossos sentidos humanos, das nossas experiências, no intuito de nos convidar a observar a vida por outro ângulo, sem os distanciamentos inúteis entre ciência, investigador e objeto de estudo.

Ao longo da história da ciência, os relatos apresentam que os pesquisadores buscavam desenvolver um conhecimento que fosse útil para a vida do homem, que lhe desse subsídios para sobreviver em meio aos desafios do seu tempo. Por muito tempo o método científico buscou descobrir os segredos da natureza no intuito de empoderar o homem no mundo. Dessa forma, o objeto de estudo localizava-se fora do sujeito do conhecimento.

Nesse contexto a subjetividade do homem no seu modo de investigar o mundo das coisas, dos fenômenos foi “expulsa” pelas ciências da natureza, em busca de objetividade, a qual consistia no distanciamento do sujeito no processo de conhecer, criando dessa forma um afastamento entre sujeito e objeto de estudo, o que influenciou também na subjetividade do pesquisador.

No entanto, as ciências humanas a partir do século XIX fortalecem sua autonomia, apresentando como seu fundamento epistemológico o próprio sujeito cognoscitivo, iniciando uma nova forma na relação do homem, sobretudo do investigador, com o conhecimento. Com esse contexto, a legitimação de um tipo de conhecimento que fosse íntimo ao homem parecia ter descoberto seu sentido.

A quebra com a concepção de neutralidade e distância do saber é percebida com profundidade nesse período. Portanto, o sujeito passa a identificar-se enquanto epistêmico e empírico ao mesmo tempo, onde que esse último está responsável pela compreensão do sentido que o experiencial acrescenta às pesquisas científicas, conforme sinaliza Santos,

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos caçulos ou os nossos trabalhos de campo constituíram um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. (1986, p. 20).

Com base nessa ideia do autor acima citado, torna possível conceber que a compreensão de conhecimento está diretamente ligada à compreensão da vida cotidiana, nas experiências que constroem o universo existencial de cada sujeito, nas relações que estabelece consigo mesmo e com os outros em diferentes temporalidades, e principalmente nos sentidos que atribui aos acontecimentos da sua vida.

Nesse sentido, este capítulo se propõe esclarecer o percurso do trabalho de pesquisa, elucidando o caminho teórico-metodológico percorrido na construção do objeto e sobre o qual se assenta esta investigação a qual toma como contexto gerador a trajetória de vida-formação-profissão de cinco professoras do ensino superior, bem como apresentar os objetivos e as questões norteadoras que orientam este trabalho investigativo.

Portanto, como ponto de partida, trago o relato da minha trajetória de construção enquanto pesquisadora, apresentando as expectativas iniciais e o amadurecimento ao longo da caminhada, com as reflexões epistemológicas que me oportunizou estar em outro lugar ao final desse percurso, influenciando o modo de “olhar” o meu processo e todo o resultado encontrado.

Com relação aos aspectos concernentes à pesquisa qualitativa, toma-se como referência as conceitualizações teóricas de Santos (1986), Flick (2013) e Bogdan e Biklen (1994), recorrendo também às concepções etnometodológicas de Coulon (1995) e Macedo (2000; 2007), e ainda às concepções sobre multirreferencialidade de Ardoino (1998), Barbier (1985), Barbosa (2014) e Borba (2001).

Em seguida, são apresentadas questões metodológicas e epistemológicas relativas à abordagem (auto)biográfica, atentando especificamente para o trabalho com as narrativas docentes. Nesse trecho, através de uma breve retrospectiva, propõe-se uma contextualização histórica da abordagem (auto)biográfica, observando neste retrospecto a forma como o homem foi apropriando-se de seu percurso existencial e atribuindo sentido aos acontecimentos, vivências e aprendizagens por meio das (auto)biografias.

O referencial teórico que orienta a sistematização acerca da abordagem (auto)biográfica tem como referência os estudos de autores como Passeggi (2010), Pineau e Le Grand (2012), Souza (2006), Nóvoa (2000) e Nóvoa e Finger (2010), entre outros estudiosos.

Ainda neste capítulo é apresentada uma contextualização da investigação através da qual é possível compreender as singularidades do objeto de estudo, por meio da apresentação do perfil biográfico dos docentes colaboradores, bem como dos critérios e procedimentos para a escolha do dispositivo metodológico para a recolha das fontes - entrevista episódica dos docentes - e a perspectiva para análise do *corpus* da pesquisa os quais trazem como referência as construções teóricas elaboradas por Bardin (2011), Delory-Momberger (2012), Josso (2010), Bauer e Gaskell (2010), Ricouer (1996), Souza (2006 e 2014).

É importante ressaltar que as escolhas realizadas neste capítulo, com relação ao percurso teórico-metodológico da pesquisa, levaram em consideração as especificidades e singularidades do objeto de estudo as quais foram expressas nas narrativas dos professores do ensino superior que potencializaram o mergulho investigativo e formativo, tanto da investigadora, quanto dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, foram tomados os cuidados necessários a fim de que houvesse alinhamento entre objeto, objetivos, as questões norteadoras, a técnica de recolha das fontes, a perspectiva de análise e pressupostos teórico-metodológicos da abordagem (auto) biográfica em todo o processo de pesquisa.

4.1. Reflexões sobre a construção da identidade “da pesquisadora”

Ao ingressar num programa de pós-graduação *stricto-sensu* inicia-se uma jornada com várias expectativas, pretensões e, porque não dizer, temores também. Para mim, posso afirmar que, diante de uma expectativa muito acalantada e buscada ao longo de três anos de aproximações com alguns programas, foi uma conquista preciosa e necessária para o começo de uma jornada que me modificaria completamente. E apesar dos receios com a nova “aventura”, ouvindo relatos de colegas de profissão que já passaram por esse

percurso que assegurava sobre os desafios e necessidades de superação, ainda assim o envolvimento crescia cada vez mais. Conforme analisa Barbosa (2014, p. 83) sobre as fragilidades dos iniciantes num programa de mestrado ou doutorado, afirmando que,

Quanto ao orientando, este se apresenta envolto em vários sentimentos e emoções, inclusive de medo, angústia e ansiedade, que podem se conectar com anseios ancestrais e profundos, devido ao absolutamente novo que irá encontrar pela frente, tendo em vista que o desejo de concluir o mestrado tem significados múltiplos para si, na perspectiva do aprimoramento e da melhoria profissional e salarial.

Contudo, na aproximação com as discussões sobre a construção do conhecimento científico, do “fazer ciência”, vem a autoanálise sobre minha competência para dar conta dessa demanda e ainda uma a necessidade em definir uma abordagem metodológica que oportunizasse a objetividade para lidar com um processo de pesquisa científica. Principalmente pelo fato de estar tão implicada com meu “objeto/fenômeno” de pesquisa, tendo em vista meu envolvimento com a estrutura pesquisada. No entanto, ao me dar conta de algumas discussões no meio acadêmico sobre a formação do pesquisador, encontro apoio nas análises de Barbosa (2014, p. 85-86) quando afirma que:

Fomos formados na escola e também na vida social para ver a realidade, o mundo da ciência a própria vida numa perspectiva cartesiana, em que o dividir em partes cada vez menores se faz necessário para que haja compreensão. Nesse contexto, destaca-se, de modo particular, a dicotomia que ocorre entre sujeito pensante e sujeito desejante. A máxima de Descartes “penso logo existo” é o princípio fundante dessa maneira de pensar, a qual propõe deixar de fora o sentir e o desejar se a proposta é alcançar a objetividade dita científica. Para nós educadores, uma pergunta se impõe: como formar o sujeito percebendo-o na sua inteireza, se o considerado pelo modo de pensar cartesiano, predominantemente no decorrer de todo o século passado até os dias atuais, o vê parcialmente, deixando de fora a subjetividade e o desejo? Nessa perspectiva, torna-se impossível o sujeito por inteiro. Ele será sempre parcial.

Na tentativa de ilustrar meu percurso formativo enquanto pesquisadora, trago nos próximos parágrafos alguns registros do meu Diário de Pesquisa e Notas Pessoais com reflexões que constituíram as mudanças no meu olhar e na minha escuta de pesquisadora em formação. É interessante perceber a importância desses instrumentos/recursos no desenrolar desse caminho, pois a partir dessas “costuras” de sentidos fica possível a construção de um entendimento que serve de base para o processo de pesquisa. Novamente trago as palavras de Barbosa (2014, p. 94) para ilustrar tal importância:

[...] é preciso realizar o registro da importância da prática do diário de pesquisa, [...] está em questão a reflexão sobre a formação do sujeito, que pode e deve ser desencadeada enquanto se realizam as ações de pesquisa com caráter formativo. Assim a atitude de pesquisa se torna central na perspectiva de desenvolvimento do olhar clínico, da escuta sensível e do exercício das ponderações implicadas em todo o processo e procedimentos, não apenas referentes ao objeto externo de pesquisa, mas principalmente no que diz respeito ao que ocorre internamente com o candidato a autor.

Refletindo a princípio sobre abordagens teórico-metodológicas, discussão essa que permeará ao longo de todo o trajeto da pesquisa, vem à tona a análise sobre o Pensamento Complexo e suas influências nos métodos utilizados para fazer ciência na atualidade, que de acordo com Morin (2003), “É possível, contudo, outra concepção de método[...] O método como atividade pensante do sujeito vivente, não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho.” (p. 18). Compreende-se aqui que o pesquisador se constrói no próprio processo de pesquisa, aprendendo com este os melhores caminhos a serem “escolhidos”, exercitando assim o “ser-sendo” citado por Galeffi (2001) quanto ao processo de ser do homem no mundo.

Em um aprofundamento sobre abordagens epistemológicas, foram feitas aproximações com a etnopesquisa implicada, que argumenta de forma clara sobre a diversidade implícita num processo de pesquisa, bem como o papel crítico-político-cultural que assumimos mesmo sem intencionalidade, defendendo posturas reprodutivistas ou emancipatórias ao fazer pesquisa. A título de ilustração, segundo Macedo (2000; 2007, p. 177):

Assim, intimidade, autorização, explicitação compreensiva e negociação, implicando lutas por significantes, definições de situação, construção de pontos de vista, inflexão de sentidos históricos e reflexões sobre o próprio conhecimento formativo (metaformação), estão nas bases constitutivas do que concebemos como uma etnopesquisa crítica e multirreferencial ou de uma etnopesquisa-formação.

Em dado momento, mais precisamente no dia 16.09.2016, tive a oportunidade de apreciar uma palestra com Alain Coulon na Escola de Medicina da UFBA que tratava sobre Etnometodologia e a pesquisa qualitativa em saúde: observar, escutar e descrever. Nessa oportunidade foi possível ouvir do referido autor que etnometodologia não é uma nova metodologia para elaborar etnografias, e sim uma análise de etnométodos que as pessoas utilizam para desenvolver suas ações cotidianas. Foi ainda aprofundado o entendimento sobre os três aspectos centrais da etnometodologia, a saber a) observar,

deixando de lado o que é evidente e passando a analisar tudo; b) escutar, onde a análise da conversação pode contribuir em como prestar atenção no que se ouviu; e ainda c) descrever, como sendo uma ferramenta potente da aprendizagem.

Ainda no caminhar de compreensão sobre novos olhares, a Multirreferencialidade nas ciências e na educação nos revela os diversos atravessamentos que influenciam o nosso olhar de sujeito/pesquisador, e principalmente a responsabilidade em compreender que a multirreferencialidade como abordagem teórico-metodológica de uma pesquisa não deve ser reduzida à simplificação de uma mera composição de várias áreas do conhecimento. É sim um convite a um olhar atento à complexidade dos fenômenos. Nesse sentido, Barbosa (2008, p. 248-249) defende que:

A abordagem etnometodológica-multirreferencial aguça os sentidos do pesquisador para que perceba além do que está exposto, pratique o exercício da escuta por intermédio de olhares, gestos e, por que não dizer, principalmente das vozes, das multiplicidades de linguagens.

Numa análise sobre a construção do conhecimento ao longo da história, veio à tona reflexões sobre a estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os genocídios/epistemicídios do longo século XVI. E nesse contexto, foi percebido o lugar das ações afirmativas como estratégia de reparo social para com os grupos excluídos, bem como a importância de legitimação da construção do conhecimento oriunda das classes sociais menos oportunizadas, como forma de fortalecer a conquista de lugares educacionais que antes eram reservados apenas para a elite. Em consonância com esse posicionamento temos Grosfoguel (2016, p. 46) que afirma:

Se os projetos modernos eurocêntricos, racistas e sexistas de Kant e Humboldt tornaram-se a fundação epistemológica delas [*das Universidades*] desde o século XVIII, como resultado de 300 anos de genocídio/epistemicídio no mundo, a transmodernidade de Enrique Dussel constitui a nova fundação epistêmica para a pluri-versidade decolonial, cuja produção de conhecimento deve estar a serviço de um mundo para além do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista”.

Toda essa caminhada de apropriação e amadurecimento de conceitos, reflexões e análises, serviram de base para a construção de um olhar que subsidiasse a escolha teórico-metodológica dessa pesquisa, conduzindo inclusive para a escolha na abordagem metodológica das Narrativas Autobiográficas.

Chegando a etapa da Qualificação da Pesquisa, algumas negociações internas e externas já haviam sido alcançadas, e começava a aparecer um amadurecimento e certa clareza de quais percursos realizar para se construir e/ou perseguir o que era pretendido. Esse foi um momento de muita expectativa, e que trouxe muito enriquecimento sobre pontos cruciais para melhorar o aprofundamento do desenho da pesquisa, e ainda refletir sobre as sugestões trazidas pela banca sobre embasamentos teórico-metodológicos, que deram um novo “tom” para essa “dança”. O interessante é que a cada momento em que revisitamos percursos realizados, recentes ou não, percebe-se o quanto esse exercício gera de aprendizado, possibilitando a resignificação do entendimento sobre o que foi vivido, e principalmente a sistematização sobre o que conseguimos trazer de construção.

Logo após a fase de qualificação, tive a oportunidade de participar do VII Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica – CIPA, em Cuiabá entre 17 à 20.07.2016, onde pude apresentar minha pesquisa em fase inicial e contar com muitas contribuições preciosas de parceiros da área acadêmica. Além de conhecer várias outras abordagens e grupos de discussões sobre essa área teórico-metodológica, que traz subsídios para minha pesquisa – o Método (Auto)biográfico. Com a participação nesse evento, foi possível uma ampliação na compreensão dessa abordagem teórico-metodológica, e principalmente sobre as discussões atuais nessa área. Além da possibilidade de interagir com pesquisadores de outros estados, bem como outros países. Um momento de muita riqueza acadêmica. No retorno, a bagagem de conhecimento, provocações e questionamentos desafiava um redimensionar da caminhada, trazendo inclusive mais segurança e aproveitamento nas trocas com o meu orientador de pesquisa – o professor Cláudio Orlando.

Em vários momentos durante o percurso da pesquisa surgiram dúvidas, inseguranças e receios, que muitos pesquisadores sobre a formação do pesquisador dizem ser natural do processo formativo. Posso dizer do lugar do vivido que realmente é um processo de constante reescrita intencional e necessária que demanda coragem a todo instante. Barbosa (2014, p. 86) ilustra essa fase com propriedade quando apresenta que “para realizar uma pesquisa dessa natureza, é necessária assumi-la desde o primeiro dia como lugar de exposição da própria singularidade, de saberes, dos não saberes e da angústia de se produzir conhecimento”.

E na construção dessa exposição de singularidade do pesquisador em formação, estão as escolhas teórico-metodológicas com seus desafios de apropriação e execução no processo de pesquisa. Nesse sentido Barbosa (2014, p.88) nos considera relevante que, “produzir conhecimento significa estar atualizado à luz de novos tempos, das ousadias metodológicas interpretativas, [...] e se fortalecem por uma perspectiva de ciência mais plural e menos dogmática ou ortodoxa.

Com relação ao delicado e desafiador exercício de autorizar-se como sujeito ator/autor, Barbosa (1998, p. 7-13, apud Barbosa 2014) esclarece que,

Um autor-cidadão desenvolve e vivencia processos afirmativos internos e externos, sendo que os primeiros ocorrem no âmbito da subjetividade, da reflexividade, do imaginário e do desejo, enquanto os últimos se dão na perspectiva da afirmação de si na dinâmica social e histórica. Não se trata de um pódio ou um lugar a ser alcançado, mas de um processo, de um modo de caminhar e de se afirmar, ou melhor, de se autorizar enquanto se institui como sujeito.

Com a proximidade do final dessa caminhada, percebe-se que a formação do sujeito/pesquisador que tanto buscamos somente ocorrerá quando nos autorizarmos, nos incluirmos no processo de pesquisa como sujeitos implicados que somos; com as angústias e as tensões de observador presente e atuante; com o olhar sutil para as estruturas psíquicas que de alguma forma impactam nas interpretações, encaminhamentos e conclusões que buscam por uma objetividade, mesmo sabendo da transitoriedade das construções que são possíveis de serem realizadas durante a caminhada da pesquisa em ciências humanas e sociais.

4.2. A abordagem Multirreferencial: formação do professor pesquisador

As relações estabelecidas entre o sujeito e o seu objeto de pesquisa, de ação, de trabalho, são multifacetadas, inseridas numa historicidade e por conta disso, podemos considerá-las complexas. Portanto, nos cabe aqui uma análise sobre as possibilidades de autoformação do pesquisador no exercício do fazer científico, num contexto eminentemente plural. Nesse sentido, nos referenciamos em Morin (1982) quando afirma que,

“As regras do jogo científico se aplicam com muito mais dificuldade no domínio antro-po-social, não somente por causa da complexidade de seus objetos, mas também devido a relação sujeito-objeto, onde o objeto é, também, sujeito; e ainda por causa da grande dificuldade de nos auto-objetivarmos”.

Diversos autores se dedicaram e ainda hoje pesquisam em busca de uma compreensão sobre como se dá essa relação. Historicamente podemos citar Freud, Castoriadis, Morin, Devereux, Lacan, Ardoino, Paulo Freire, Pedro Demo, Moacir Gadotti, Joaquim Gonçalves, Roberto Macedo, Teresinha Froes e tantos outros pesquisadores que buscaram entender melhor sobre a objetividade científica na relação do sujeito com o objeto de pesquisa.

No entanto, algo que se apresenta como um aspecto essencial, fruto de um consenso entre a maioria, se não entre todos os pesquisadores, está ligado a ausência da neutralidade no fazer científico. O sujeito pesquisador, por fazer parte de um contexto, com sua historicidade, cultura e crenças, estará sempre envolvido num interesse, parte consciente e parte inconsciente, que o mobiliza no processo da pesquisa.

Além da ausência de neutralidade, outro ponto fundamental a ser considerado é a presença da subjetividade, diante de toda a multirreferencialidade que constitui o sujeito pesquisante. Valendo ressaltar que, aqui atribui-se como subjetividade todas as questões relacionadas ao desejo, referências sócio-culturais, bagagens teórico-práticas, entre outros, que o pesquisador traz na sua estrutura de satisfação ligada à sua busca na pesquisa, observando que o que está em jogo, conforme Borba (2001, p. 68) “é o desejo político, amoroso, artístico, humanista, destruidor, construtor” na composição desse seu interesse.

Há ainda a necessidade de refletirmos sobre os modelos clássicos de pesquisa e as mudanças necessárias para uma visão complexa e multirreferencial do fazer científico, lançando mão das perspectivas possíveis com combinações metodológicas experimentais alternativas, novas e mais abrangentes, articulando conceitos e teorias de diferentes campos do saber, tais como: filosofia, sociologia, antropologia, arte, educação, matemática, entre outros.

Ainda na busca por possibilidades metodológicas, propomos uma reflexão sobre a Etnometodologia, que de acordo com Borba (2001, p. 115) pode ser considerada no seu

conjunto como “um instrumento teórico-prático enriquecedor de outras metodologias, outras ciências, qualitativas e quantitativas (através da etnos)”, tornando-se numa referência valiosa para o olhar do pesquisador nos mais diversos campos do conhecimento. Historicamente, a Etnometodologia traz como suas raízes os campos da antropologia e da sociologia, tendo como seu criador o antropólogo americano Harold Garfinkel.

Levando em conta a afirmação de Coulon (1995, p. 7), a etnometodologia pode ser considerada “mais que uma teoria constituída, ela é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual”. E ainda considerar como suas características: abordagem interpretativa dos fatos, análise das práticas ordinárias, aproxima-se da sociologia de intervenção, e de um paradigma interpretativo.

Com essa referência, o olhar do pesquisador fica mais eficiente quando munida por elementos teórico-práticos de diferentes disciplinas ou teorias, sendo que nas interações sociais, onde outros pesquisadores veriam dados, fatos e coisas, este com inspirações “etnometodológicas” consegue enxergar processos através dos quais os traços da aparente estabilidade da organização social são constantemente criados. E de acordo com Borba (2001), “é através da multidisciplinaridade, da multirreferencialidade, que a etnometodologia enriquecerá seus componentes metodológicos, ampliando seu potencial de análise das situações”.

Nesse sentido, diante da constatação de que a realidade social é constantemente recriada pelos atores sociais, não podendo ser considerada como algo estático e pré-existente, torna-se essencial observar e compreender as formas como esses atores sociais realizam e produzem os saberes nas suas relações, enfim, como inventam a vida numa composição constante e vital.

Um outro aspecto importante na formação do pesquisador é a constituição das suas implicações como o processo da pesquisa. Considerando que, segundo Borba (2001, p. 103, “implicar-se é estar dobrado, voltado para dentro [...] Isso é o nosso normal, é a nossa condição *sine qua non*, pois estamos sempre implicados, queiramos ou não”. Dito de outro modo, será o envolvimento histórico da vida concreta, os compromissos ideológicos, as lutas que se envolve no cotidiano, as metas almeçadas, enfim, tudo isso constitui a implicação do sujeito com sua pesquisa.

Embora possam ser considerados como estrutural para o processo de pesquisa, estudos sobre o conceito de implicação começaram a ser desenvolvidos tardiamente nas ciências humanas, apesar da sua importância para subsidiar as várias metodologias, a exemplo: da pesquisa-ação, da pesquisa participante, da etnometodologia, da etnografia, do estudo de caso, da história de vida, da história oral, da entrevista narrativa, etc. Tal importância é revelada a partir da compreensão de que a análise das implicações passa pelo desenvolvimento da capacidade de tomada de distância com relação à sua prática enquanto ator social.

A várias formas de implicações existentes e determinantes no pesquisador, com seus aspectos conscientes e inconscientes, que definem as tomadas de decisões, as avaliações e elaborações de projetos, precisam ser compreendidas por este para assim evitar o risco de não conseguir o distanciamento necessário para encaminhar o processo de pesquisa.

Na busca de uma definição de implicação que não se resuma à contratransferência psicanalítica e que favoreça a ampliação do entendimento sobre o assunto, encontramos a definição de Barbier (1985, p. 120) sobre a implicação, no campo das ciências humanas, como,

O engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento.

Ao refletir a análise da implicação na pesquisa, o autor recorta três níveis em que ela ocorre, porém articulados entre si: a implicação psicoafetiva, baseada em um processo de elucidação de base psicanalítica; a histórico-existencial, relacionada ao engajamento do sujeito ao seu projeto existencial e ao projeto do grupo com o qual interage e para o qual concorrem o *ethos* e o *habitus* de classe do pesquisador, o que envolve correlações de hábitos adquiridos, de esquemas de pensamento e de percepção sistemáticos, ligados a sua socialização na classe social de origem, a sua práxis e o seu projeto, ou seja, o projeto de transformar ou não a estrutura social por sua práxis; a estrutural-profissional, o que remete à referência ao lugar do trabalho social do pesquisador e a sua posição socioeconômica na sociedade contemporânea.

A perspectiva de Barbier exige a reflexão crítica sobre a prática social do pesquisador, de modo a não esconder as suas opções pessoais, políticas e econômicas, uma posição intencionada a recusar a concepção de investigador neutro e isento, detentor da verdade científica.

Nesse sentido, além das preocupações e cuidados com as implicações do pesquisador, cabe aqui também refletirmos sobre como se dá a construção do ato de autorizar-se no processo da pesquisa. O exercício de autorizar-se está cheio de ambiguidades, geradores de angústias, podendo o pesquisador se colocar como sujeito ou como objeto nesse processo. Colocando-se como sujeito quando há a compreensão das suas implicações múltiplas dos seus atos, e como objeto quando a condição de compreensão dessas implicações não está tão evidente para si mesmo.

O processo de autorizar-se de um sujeito ou de um grupo, principalmente os envolvidos em construções intelectuais, segundo Borba (2001, p. 78), requer uma “formação aprofundada interdisciplinar e multirreferencial, promotora de uma atitude existencialista, dialética, paradoxal e a compreensão de processo e inacabamento enquanto saber, saber-fazer e saber deixar-se”. Nesse sentido, podemos considerar que autorizar-se está ligado à um exercício de reflexão com bases temporais e históricas, pressupondo um engajamento em aspectos individuais e sociais.

De acordo com Ardoino (1995) autorização etimologicamente corresponde a “aquele que cria, que engendra” [...] “é o poder fazer alguma coisa por alguém, ou permitir que a alguém fazer alguma coisa” [...], sendo que “a ‘autoridade’ é uma noção psicológica, implicando sempre um vivido temporal das representações, enquanto o ‘poder’ constitui-se, [...] é uma noção sociológica e política.”

É no próprio exercício do fazer, criar e recriar que há o processo de autorizar-se, a partir das contingências, situado numa práxis e num processo coletivo, e ainda numa estrutura de busca por compreensões constantes de sentidos. Portanto, nesse movimento construtivo, a autorização não é algo oferecido, mas antes de tudo, conquistado e construído.

4.3. A abordagem (Auto)biográfica: dimensão metodológica da pesquisa

Com início na década de 1980, houve a propagação do método (auto)biográfico como prática de formação no Brasil. Conforme Passeggi (2010), o vocábulo autobiografia destaca a complexidade existente na estruturação dos elementos que o compõem: auto (eu), bio (vida), grafia (escrita). A autora ainda sinaliza que, com o passar do tempo e as reflexões oportunizadas durante as edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – (CIPA), acabou-se aderindo ao uso dos parênteses (auto), no intuito de fazer referência aos dois tipos de fontes presentes nas pesquisas educacionais: as biográficas e as autobiográficas.

De acordo com Nóvoa e Finger (2010) a utilização do método (auto)biográfico nas ciências da educação é relativamente recente. Essa perspectiva metodológica surgiu inicialmente na Alemanha no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo. Aplicada pela primeira vez de forma sistemática em 1920 por sociólogos americanos da Escola de Chicago, logo despertou polêmicas em torno de sua epistemologia, caindo em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos.

Ferraroti (2010) é um dos investigadores que reivindica a autonomia do método biográfico, ou seja, considera as narrativas biográficas como suficientes para compor uma pesquisa legítima e aponta para a necessidade de uma renovação metodológica. As críticas à objetividade que caracterizaram as metodologias positivistas fizeram emergir uma metodologia alternativa: o método biográfico.

Os materiais utilizados podem ser de dois tipos: os materiais primários, isto é, as narrativas (auto)/biográficos recolhidos por um pesquisador por meio de entrevistas, e os materiais biográficos secundários, ou materiais de toda espécie, tais como correspondências, fotografias, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal etc. O método tradicional sempre deu preferência aos materiais biográficos secundários por apresentarem maior objetividade.

Ferrarotti (2010) explica que a especificidade do método está contida na noção de *práxis humana*, que segundo Marx se traduz pela essência humana no conjunto das relações sociais. E toda práxis é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem

dessas relações e das próprias estruturas sociais. Assim, o processo de interiorização e exteriorização explicita o caráter dinâmico da subjetividade.

Sartre (apud Ferraroti, 2010) afirma que o homem inventado pela revolução burguesa é o universal singular e é por sua práxis que singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Nesse sentido, se todo indivíduo é o singular do universal social e histórico que o rodeia podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. Se é legítima a tentativa de ler uma sociedade por meio de uma biografia, é preciso considerar que não se trata apenas da exposição de uma narrativa de experiências vividas pelo outro, mas sim de uma microrrelação social.

Essa abordagem metodológica oportuniza, de acordo com Delory-Momberger (2014), que o sujeito se inclua de forma direta no relato, experimentando variadas estruturas dos tipos discursivos que cada um põe em funcionamento: descritivos, explicativos, argumentativos e avaliativos. Assim sendo, identifica-se um lugar particular à enunciação e ao discurso narrativo, constatando que por trazer suas características específicas, é a forma de discurso que apresenta uma relação mais articulada com a dimensão temporal da existência e da experiência humana.

Para Josso (2000), há uma diferença entre experiência e vivência, considerando que várias situações são vivenciadas ao longo da vida, porém somente algumas destas atingem o status de experiência quando se tornam significativas mediante um trabalho de reflexão sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. No sentido de esclarecer o processo de construção da experiência, temos três modalidades de elaboração defendidas pela autora (JOSSO, 2000, p. 51):

- a) ‘ter experiências’ é viver situações e acontecimentos, durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado;
- b) ‘fazer experiências’ são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências;
- c) ‘pensar sobre as experiências’, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto as que nós mesmos criamos (modalidade b).

Numa análise das concepções sobre a experiência, Josso (2000) sinaliza sobre a possibilidade de percepção dos contextos em que vivenciamos nossas experiências (modalidades a e b) pelo fato de estarem relacionados aos processos de interação conosco e com os outros. Desse modo, apresentam-se como processos de elaboração das experiências, constituindo-se como estruturas de ampliação da consciência, de mudança, criatividade, autonomização e responsabilização. Todas essas implicações estão completamente direcionadas ao processo de aprendizagem, de conhecimento e de formação. A última fase (modalidade c), representada pelo exercício de refletir sobre a experiência que traz a capacidade de dar sentido e significação ao vivido.

As nossas referências socioculturais formalizadas são constituídas por nossas experiências, fornecendo o suporte para interpretação e de enquadramento interpretativo. Nesse sentido, Josso (2000, p. 52) apresenta etapas que sustentam a construção da experiência, sendo a fase inicial representada pela “suspensão de automatismos, é o imprevisto e o espanto.” Em seguida, passamos para “uma análise interior do que foi experimentado, sentido e observado, seletivamente.” Na sequência, temos a fase em que a impressão do desconhecido é atenuada para se tornar conhecida, cujo momento é chamado de simbolização. E assim chegamos na última fase em que ocorre a potencialização da experiência, possibilitando questionamentos, a exemplo: “Bom, agora eu já sei que foi vivido, conheço a experiência que tive, ela me serve para quê? O que vou fazer com ela?” Podemos considerar ainda que a compreensão detalhada da construção da experiência, bem como sua consolidação, traz reflexões sobre a importância desse processo no percurso formativo do docente.

Com relação a pesquisa com textos narrativos ou biografias educativas, Josso (2000, p 61) aprofunda sua análise através da descrição didática de níveis que permitem identificar as grandes etapas do trabalho biográfico, ao longo do processo, a saber: “nível 1 – evidência do processo de formação; nível 2 – evidência do processo de conhecimento; nível 3 – evidência dos processos de aprendizagem”. Podendo esses níveis serem trabalhados pelas pessoas em formação num processo cronológico ou, de forma concomitante, em cada fase, evidenciando a importância da narrativa de formação, visto que permitem registrar as experiências, a (re)significação de saberes teóricos e, principalmente, os conhecimentos práticos, que emergem das experiências docentes, considerados como saberes empíricos, que estão muito direcionados aos procedimentos metodológicos, ao como fazer, na formalização do ato de ensinar.

A experiência nesse estudo é observada à medida que se propõe investigar como os percursos de formação e a prática pedagógica, evidenciados, sobretudo, nas narrativas (auto)biográficas, estão implicados na construção identitária dos docentes do ensino superior. Considerando a aprendizagem experiencial, os textos narrativos elaborados durante as entrevistas sobre o percurso intelectual, das práticas e dos conhecimentos põem em evidência as narrativas da experiência vivida, os desafios e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Nesse sentido, Souza (2006) endossa a compreensão de construção identitária dos docentes quando defende que essas narrativas são elementos da construção do trabalho do professor, considerando os diferentes aspectos da história pessoal, profissional e institucional, permitindo ao docente reconhecer seus saberes, seu fazer pedagógico diário, refletindo sobre a sua formação, e reconhecendo que a experiência e a narração estão articuladas. O autor entende que as narrativas ganham sentido e se potencializam como processo de formação e de conhecimento, porque elas trazem na experiência sua base existencial.

Pesquisas a partir das narrativas autobiográficas estão sendo amplamente utilizadas nos estudos das ciências sociais, pois contribuem para o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Assim ocorre na Pedagogia, porque, por meio das histórias de vida, pode-se descobrir o que os professores conhecem sobre o ensino, como estão organizando seu conhecimento e como ele se transforma a partir da experiência. Desse modo, a história pessoal/profissional pode refletir o discurso dominante entre os professores.

Em outras palavras, narrativas (auto)biográficas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais. O exame de narrativas permite aos professores em formação inicial ou continuada aprenderem, de forma ativa, a desenvolver suas capacidades de análise e decisão, construir conhecimentos e aprender a lidar com situações complexas, desenvolver habilidades de comunicação e estimular a autoconfiança.

Diante dessa análise, podemos compreender que o método (auto)biográfico com suas especificidades, amplia o contexto para as “escritas do eu”, transcendendo a grafia, para além da biografia, autobiografia, diário, memórias, integrando fala quando evidencia

a dimensão da comunicação oral da vida (PINEAU; Le GRAND, 2012, p. 15). Esse processo traz ao docente a possibilidade de organizar as narrativas de formação dessas referências, possibilitando experienciar um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial se torna o ponto de partida para a construção de seu desempenho, tanto na vida cotidiana como na profissão.

Numa compreensão aproximada, Passeggi (2010) apresenta pontos em comum com os autores citados acima, quando compreende as narrativas autobiográficas como percurso de pesquisa ação-formação realizado com o comprometimento da pessoa em formação e do formador, no contexto institucional em que essas narrativas são provocadas e construídas, tendo como foco principal que o resultado esteja à serviço de quem as escreve. Assim sendo, compreende-se que o professor constrói seu conhecimento a partir de inúmeras referências, e que entre elas estão: sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência no ambiente de trabalho e sua inserção cultural no tempo e no espaço.

Assim sendo, com base nos pressupostos teóricos e nas concepções que fundamentam o método (auto)biográfico, é possível considerar que a inserção do referido método traz a possibilidade de acessar o conhecimento dos significados das histórias de vida, atuando como articulação para conhecer os princípios sociológicos. Com isso, torna-se possível aproximações com a identidade dos sujeitos, sua percepção sobre seu cotidiano, fazendo se desenvolver sua criticidade histórica, evolução, retrocessos, expectativas, assim como fatores que condicionam suas atitudes de vida e futuro.

4.4. O desenvolvimento do processo da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa proposta, recorri a um método que fosse capaz de revelar não apenas respostas, mas indícios do contexto da construção destas, um método que possibilite descobrir o que professores apontam como identidade docente no ensino superior, sem deixar de considerar que eles são sujeitos da pesquisa, historicamente contextualizados.

O uso da metodologia de investigação de natureza biográfica mostra que a construção da biografia narrativa não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida considerada em sua globalidade. E sim, fruto de um processo de reflexão parcial do percurso seguido pelo sujeito no decorrer da vida. Cada etapa desse percurso se constitui tanto no fim de uma interrogação como é o ponto de partida de outra. O trabalho com narrativas autobiográficas implica numa forte participação do indivíduo que, por sua vez, se compromete com o processo de reflexão, orientado pelas questões da pesquisa associada ao seu interesse, e que o leva a definir e a compreender seu processo de formação.

Com a construção das narrativas os professores reconstróem suas próprias experiências de ensino e seus itinerários de formação. Assim eles tornam explícitos os seus conhecimentos pedagógicos, as experiências significativas que favoreceram esses conhecimentos, o que propicia ao mesmo tempo, reflexão, análise, discussão, compreensão e possibilidade de modificação. A elaboração da narrativa sobre a experiência pedagógica por si só já se constitui em poderoso instrumento de formação pessoal e profissional, além de desencadear o questionamento de competências e ações, a tomada de consciência de saberes, o desejo de mudança e o estabelecimento de compromissos e de metas.

As narrativas autobiográficas com o embasamento teórico do método autobiográfico utilizada para compor uma análise com ênfase nas narrativas de histórias de vida pessoais/profissionais de professores pode revelar a constituição de diversos aspectos de interesse de uma investigação educacional. Sendo assim, a escolha desse método qualitativo, que vai além das metodologias qualitativas tradicionais, viabiliza o diálogo, a análise e a discussão sobre diversos aspectos que auxiliam na formação de professores.

4.4.1. O contexto da pesquisa

Nessa perspectiva, a produção de dados nesse estudo foi realizada por meio das abordagens qualitativas das entrevistas semiestruturadas e da produção de narrativas

(auto)biográficas de docentes de instituições de ensino superior. Para tanto, foram convidados cinco docentes do ensino superior que lecionam em três universidades públicas na Bahia, a saber UFBA, UFRB e UNEB. Como critério de escolha dos sujeitos foi estabelecido o tempo de formação e de serviço profissional, considerando assim professores que tivessem nos seus anos de docência mais de experiência no ensino superior.

O trabalho de campo desenvolveu-se no período de setembro a novembro de 2016. Inicialmente foi feito um levantamento básico para verificação dos professores que atendiam ao critério do tempo de formação e inserção no mercado de trabalho. Após essa etapa foram feitos os primeiros contatos. Assim, em negociação com minha orientação na pesquisa, foi enviada uma carta-convite a treze professores que faziam parte do FORCCULT – Grupo de Pesquisa Formação, Currículo e Cultura, grupo cujo qual também faço parte, dentre eles sendo três do gênero masculino e dez do gênero feminino.

O envio da carta por e-mail teve como proposta estabelecer um contato com os docentes e convidá-los a participar da pesquisa, já que se tratava de professores de três instituições diversas e que não havia possibilidade de reuni-los em um mesmo momento para a apresentação da proposta do estudo. Em segundo lugar, buscou-se fornecer esclarecimentos e detalhes sobre o objeto de estudo, apresentando-lhes os pressupostos epistemológicos e metodológicos, bem como a relevância da colaboração de cada um deles para o desenvolvimento da investigação.

Após este momento, as respostas foram dadas de forma lenta o que muitas vezes trouxe certa ansiedade e preocupação, tendo em vista que o ritmo que a pesquisa precisava adquirir. No entanto, dos treze professores contactados, somente oito conseguiram dar retorno em tempo hábil para participar do estudo, sendo que deste universo foi selecionado cinco destes para compor o aprofundamento, diante do tempo de experiência docente, ficando com um grupo constituído por um homem e quatro mulheres.

Além da entrevista episódica, os docentes colaboradores responderam ao formulário básico identificador no início do questionário, com questões objetivas a fim de formar o perfil biográfico do grupo. A parte identificadora era composta por três eixos: identificação, escolarização e formação, instituição que trabalha e experiência profissional (área e tempo) no ensino superior.

A questão da dimensão ética na investigação com seres humanos tem, cada vez mais, exigido na contemporaneidade a observância dos pesquisadores quanto às normas de conduta que devem orientar a participação dos sujeitos. Há duas questões que balizam a ética na investigação quando se trata da colaboração de pessoas “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer tipo de danos” (BOGDAN e BIKLEN, 2013, p.75).

Posteriormente à apresentação de todos os procedimentos para a realização da entrevista, os professores tiveram acesso a um formulário com termo de livre consentimento, elaborado pela pesquisadora, explicitando os princípios metodológicos, epistemológicos e éticos da pesquisa, a fim de que tudo transcorresse com muita clareza e seriedade durante a coleta dos dados no processo investigativo. A este respeito Souza, considera que na abordagem (auto) biográfica,

[...] a explicitação dos objetivos, de aspectos teórico- metodológicos e éticos da pesquisa devem ser pensados a partir da implicação e do distanciamento dos atores envolvidos no processo de construção do texto narrativo, visto que o mesmo possibilita condições favoráveis para o tecido da narrativa da história de vida de cada sujeito”. (2006, p. 74).

Todos esses procedimentos levaram, sempre, em consideração o respeito ao ser humano, suas singularidades e história. Por isso, todos os cuidados necessários foram tomados, frente às dúvidas que aos poucos iam surgindo dos participantes. Assim, foram esclarecidos a perspectiva de análise e o modo de utilização das fontes na pesquisa e questões relacionadas à publicização dos resultados desse processo de pesquisa.

4.4.2. Perfil biográfico dos docentes colaboradores

Este trecho se propõe a apresentar informações sobre o perfil biográfico do grupo pesquisado. A escolha dos colaboradores levou em consideração o fato de serem todos docentes do ensino superior, lecionando graduação e/ou pós-graduação, em instituições públicas, e principalmente o fato de estarem com mais de cinco anos de docência na Educação Superior, considerando aqui mais tempo de experiência profissional.

O questionário preenchido pelos docentes é composto no seu cabeçalho de três eixos básicos: identificação, escolarização e formação, instituição que trabalha e ainda experiência profissional no Ensino Superior (área e tempo). Com essa parte inicial foi possível mapear informações para a constituição do perfil biográfico do grupo conforme quadro 01 a seguir.

QUADRO 01 – Perfil biográfico dos colaboradores

Identificação do docente	Cursos e área de formação			Instituição em que leciona	Cursos que lecionou e leciona	Tempo de docência no Ensino Superior
	Graduação	Mestrado	Doutorado			
D1	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	Mestrado em EDC	Doutorado em EDC	UFBA	Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Naturais e Pedagogia	15 anos
D2	Psicologia	Residência e mestrado em Saúde Coletiva	Doutorado em EDC	UNEB	Licenciaturas (UNEB) Medicina (UEFS) Psicologia (UNEB) Mestrado EISU	15 anos e seis meses
D3	Direito	Mestrado em ADM	Doutorado em ADM	UFRB	Graduação Bacharelados Interdisciplinares: em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas; em Saúde; em Energia e Sustentabilidade.	05 anos
D4	Agronomia / Ciências Agrárias	Mestrado em Ciência do Solo	Doutorado em Agronomia	UFRB	Agronomia e Engenharia Florestal	20 anos
D5	Psicologia	Mestrado em Educação Especial	Não se Aplica	UFRB	Psicologia	16 anos

Fonte: Elaboração da autora.

Através da análise do cabeçalho, foi possível constatar que do grupo que participou da pesquisa, um professor leciona na UNEB, um na UFBA e três na UFRB e, sendo que desse universo a maioria atua na área de humanas – dois psicólogos, um bacharel em direito e um licenciado e bacharel em ciências biológicas; sendo apenas um com atuação na área das ciências exatas, com formação em agronomia.

No que diz respeito à escolarização e à formação, constatei que todos têm curso de mestrado, e que 80% do grupo tem formação em doutorado, sendo que todos realizaram suas formações *stricto sensu* em instituições públicas.

Já em relação ao campo de atuação, verifiquei que um percentual elevado ensina em graduação, sendo possível identificar somente 20% que leciona em pós-graduação, em curso de mestrado. No que concerne ao exercício da profissão e ao tempo de serviço, verificou-se que os cinco professores entrevistados estão na faixa entre 05 a 20 anos de atuação docente.

O perfil biográfico descrito teve como objetivo demarcar as características e singularidades dos docentes do ensino superior, os quais assumem o protagonismo desta pesquisa, tomando como referência suas narrativas de vida-formação-profissão.

4.4.3. Definindo os instrumentos: Entrevista Episódica

Para o desenvolvimento desse estudo, foram utilizados como procedimentos de recolha e produção de dados: a ficha de identificação e a entrevista episódica. A opção pela escolha da entrevista com questões abertas como instrumento de pesquisa ocorreu com base na busca de dados que trouxesse a oportunidade de acessar atribuição de significados e de compreensões, e ainda desse conta de compreender o processo de formação identitária dos docentes. Em consonância com essa demanda, a entrevista episódica vem contemplar essa solicitação, pois, segundo Flick (2013), esse tipo de entrevista apresenta-se como uma possibilidade “em direção ao objetivo de analisar o conhecimento cotidiano do entrevistado sobre um tema ou campo específico” (FLICK, 2013, p. 117-118).

A entrevista narrativa episódica, de acordo com Flick (2013), é indicada para este tipo de pesquisa, porque possibilita ao entrevistado apresentar ao pesquisador um conhecimento que está ligado a circunstâncias concretas, como tempo, espaço, pessoas e acontecimentos. Este tipo de entrevista permite que o entrevistado fale sobre si mesmo, dando ênfase a questões vivenciadas em um momento específico. Assim, a partir das narrativas dos docentes do ensino superior será possível compreender o processo da

construção da identidade docente na educação superior com base na análise da trajetória pessoal e profissional desses professores.

Para (FLICK, 2009), o ponto de partida da entrevista episódica é a suposição de que o sujeito traz experiências sobre determinado domínio, fato ou momento e pode, durante a entrevista, apresentar narrativas nas quais esse conhecimento apareça de forma mais organizada e próxima de experiências vividas. Para a realização da entrevista episódica, é necessário levar em consideração elementos importantes, a exemplo, o pesquisador precisa conhecer bem o assunto sobre o qual está buscando informações, pois deverá construir o guia que irá conduzir o processo narrativo.

Na fase de construção do instrumento para a entrevista que foi enviado por e-mail, foi estruturada uma análise do campo de estudo, disponibilizando uma apresentação da pesquisa, priorizando a clareza e a objetividade, no intuito de mobilizar a motivação junto aos docentes a participação, atendendo a uma etapa evidenciada por Flick, como sendo uma aproximação com a estrutura subjetiva do sujeito para acessar conceitos fundamentais que apresentem relevância para o foco da pesquisa.

As temáticas centrais da pesquisa foram contempladas na entrevista, a saber: a formação docente inicial e continuada, a construção da identidade no percurso da prática docente, e aspectos como a importância dos conhecimentos pedagógicos na constituição desse profissional.

Quanto a análise dos dados produzidos, de acordo com a compreensão de Bardin (2011, p. 96), “sob a aparente desordem temática, trata-se de procurar a estruturação específica, a dinâmica pessoal, que por detrás da torrente de palavras, rege o processo mental do entrevistado.

A primeira parte do questionário foi estruturado com a inserção de campos que pudessem proporcionar a identificação do docente participante da pesquisa, como nome, formação acadêmica, instituição e área de atuação, e ainda o tempo de docência. A segunda parte do questionário foi composta por doze questões discursivas a fim de proporcionar liberdade de resposta aos docentes, sendo as três primeiras questões abordando o percurso profissional, com reflexões sobre o conceito de ser professor e razão de escolha pela docência; as quatro questões seguintes abordando as imagens da

docência - imagem de si e do outro; e ainda as cinco questões finais, tratando da docência no contexto universitário, analisando suas concepções, dilemas e possibilidades.

As questões trabalhadas estão distribuídas em eixos, sendo as três primeiras apresentadas nos quadros 1.1, 1.2, 1.3, representando o primeiro eixo da pesquisa relacionado à sondagem sobre a docência e formação inicial. Em seguida temos as quatro questões da sequência, apresentadas nos quadros 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4, representando o segundo eixo da pesquisa relacionado a imagens da docência – imagem de si e do outro. E ao final, encontramos as cinco últimas questões, apresentadas nos quadros 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5, representando o terceiro eixo relacionado à docência no contexto universitário.

Valendo ressaltar ainda que o questionário que norteia a entrevista está referenciado em Souza (2007), apresentando questões criteriosamente condutoras às temáticas da pesquisa. Portanto, compreende-se que as respostas advindas dos questionamentos realizados trarão uma aproximação estratégica às “falas dos docentes”, permitindo, uma compreensão sobre como estes dão significação às coisas do seu cotidiano, delineando-se a sua visão de mundo, propiciando um entendimento do seu modo de pensar e agir, aqui centrada no seu processo formativo da docência na construção da sua identidade profissional.

4.4.4. Análise interpretativa das fontes e processo investigativo

As narrativas (auto)biográficas permitem conceber como o sujeito põe em prática, por meio do discurso narrativo e de sua maneira particular de rememorar experiências, sua associação simbólica entre passado e presente. Dessa maneira, para além de sistematizar a lembrança do tempo vivido, apresentando suas marcas, impressões e significações oriundas das incidências dos contextos sociais, políticos, culturais e educacionais, revela como o narrador situa-se, compreende-se e expressa as representações e o conhecimento que tem de si mesmo, nesses cenários, ao debruçar-se sobre sua trajetória existencial.

No resgate da memória dos seus percursos, o sujeito ressignifica suas experiências, saberes, relações e aprendizagens, e em paralelo constrói a consciência de

suas escolhas, encontrando sentidos que lhe ajudam a compreender o papel das experiências e acontecimentos na constituição de sua identidade hoje.

Diante disso, o trabalho com as narrativas constitui, além de uma estruturação de episódios humanos dentro de uma lógica temporal, principalmente o exercício interpretativo de compreensão das consequências, os valores, os sentimentos, crenças e sentidos mobilizados no narrador na reconstrução de sua história por meio da memória.

Com base nessas concepções, a análise das narrativas dos docentes apresentada nesse trecho, se propõe a compreender como os professores do ensino superior dão sentido a sua trajetória de formação, inserção e prática profissional. Entender o modo como se relaciona essa tríade por meio do discurso narrativo produzido por cada docente, e ainda como possibilita a compreensão dos processos e das aprendizagens que constituíram sua construção identitária pessoal e profissional.

Para análise das cinco narrativas dos professores do ensino superior estabeleci unidades de análise temática, a fim de apreender particularidades de suas subjetividades, centrando atenção no modo como cada docente significa seu percurso de formação e profissão na globalidade da sua vida.

Ao teorizar a respeito do objeto da pesquisa biográfica, Delory-Momberger (2012), aponta a interface entre o singular e o plural para a compreensão da constituição do indivíduo. Nessa perspectiva, tomando como base a ideia da autora acerca da relação que o individual estabelece com o mundo histórico e social ao longo da existência do sujeito, nas narrativas dos professores do ensino superior as individualidades explicitadas nas lembranças vão revelando aprendizagens extraídas dos múltiplos e diferentes contextos sociais de suas caminhadas pessoais e profissionais.

As narrativas das docentes apresentam seus percursos formativos a partir de uma dimensão global da vida, na qual se consideram os sentidos extraídos dos acontecimentos e experiências, nas diferentes temporalidades. Vale ressaltar, no entanto, que embora se considere relevante a multiplicidade de registros rememorado pelos narradores, as análises realizadas na presente investigação, centraram atenção às unidades temáticas de análise que respondem aos objetivos e à problemática levantada acerca do objeto de estudo.

Na sequência temos a apresentação memórias evocadas pelos professores do ensino superior na narração de seu percurso de vida-formação-profissão o qual nos ajuda a compreender suas escolhas, atitudes, singularidades e significados atribuídos às experiências de suas histórias.

QUADRO Nº 1.1 - SONDAAGEM SOBRE DOCÊNCIA E FORMAÇÃO INICIAL

QUESTÃO 01 - Como você define: Ser professor(a)?
D1. “Ser professor é uma profissão que integra a complexidade humana e a científica. Ou seja, como profissional da educação, o professor articula a forma de ser e a forma de ensinar. Nesse sentido, a prática docente, a construção da identidade profissional docente e sua formação inicial e continuada são construtos desse ser professor.”
D2. “Uma atuação profissional que tem como objetivo educar, formar, colaborar na trajetória de aprendizagem/desenvolvimento das pessoas nos diversos estágios de sua vida. Requer aquisição de conhecimentos específicos e pedagógicos, habilidades de natureza interpessoal, postura compromissada e ética.”
D3. “Como uma grande responsabilidade e um privilégio por poder colaborar com a formação de pessoas”.
D4. “Aquele que faz a mediação do processo de aprendizagem. Que funciona como elo de ligação entre o saber formal e o aluno, facilitando seu desenvolvimento intelectual.”
D5. “Para mim, ser professora é estar sempre em processo de ensino/aprendizagem e formação de si mesmo e do outro. Formar cidadãos comprometidos socialmente. É dizer quem sou e de onde falo. Escolhi ser professora aos 12 anos de idade e tenho Orgulho da professora que me tornei.”

Em análise à questão 01 localizada no quadro 1.1, que trata sobre a definição de ser professor, busca-se verificar qual compreensão os docentes entrevistados apresentam sobre essa profissão de um modo generalista. As narrativas apresentadas permitem perceber que os cinco docentes pesquisados trazem a compreensão da complexidade dessa função, ressaltando a responsabilidade em colaborar com a formação científica e humana, conforme evidencia o colaborador D1. Já é possível perceber nessas narrativas iniciais a compreensão de que o docente se forma e se constitui junto ao fazer educativo, presentes nas contribuições dos colaboradores D1 e D5. Identifica-se também as preocupações sócio-ético-políticas para o exercício dessa profissão, na definição do colaborador D2 e ainda um depoimento que traz os traços afetivos com o uso das palavras “privilégio” e “orgulho” caracterizando a satisfação ao exercer esse lugar nas narrativas respectivamente dos colaboradores D3 e D5. De acordo com as contribuições de Nóvoa (1995, p. 10), podemos analisar a via de mão dupla entre o ser e o fazer-se professor, quando este autor afirma que,

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser.

QUADRO Nº 1.2 - SONDAÇÃO SOBRE DOCÊNCIA E FORMAÇÃO INICIAL

QUESTÃO 02 - E ser professor(a) do Ensino Superior?
D1. “Ser professor do ensino superior exige competência numa determinada área de conhecimento: conhecimentos básicos e experiência profissional de campo atualizados. [...] Outra dimensão da docência no ensino superior é o conhecimento pedagógico: o processo de ensinar e de aprender. [...] O professor como ser histórico, cultural, político, cidadão, comprometido com o seu tempo precisa dinamizar na prática docente saberes articulados à visão de homem, de cultura, de educação, de sociedade, de mundo.”
D2. “Para mim, é uma atuação profissional que tem como objetivo formar profissionais e cidadãos. Penso que não se restringe a capacitar pessoas para atuar no mercado de trabalho, mas uma oportunidade de crescer com os(as) estudantes (professor também aprende lecionando), refletindo criticamente sobre a realidade, sobre nós mesmos(as), nossas atitudes e valores. [...]”
D3. “Dentro da carreira docente, o professor de ensino superior é mais reconhecido do que os professores do ensino fundamental e médio, tendo mais oportunidade de qualificação e melhores salários. Nesse sentido, o professor de ensino superior, além do importante papel na formação tanto profissional como crítica/reflexiva de pessoas, tem como função a produção/aprofundamento de conhecimento.”
D4. “Gestor da emoção do discente para que ele possa motivar-se ao aprendizado e desenvolvimento de habilidades profissionais. Executor de ações que facilitem o processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades profissionais.”
D5. “Para mim, é a mesma coisa, pois ser professor, é ser comprometido com a formação cidadã em qualquer nível de ensino. É olhar o outro e auxiliá-lo a ter capacidade de crítica, de discernimento.”

Ao analisar a definição do “ser professor do ensino superior”, na questão 02 do quadro 1.2, é possível notar uma ampliação do conceito ao tratar sobre especificidades inerentes ao referido nível de ensino, a exemplo da necessidade de conhecimentos específicos, sem desconsiderar os conhecimentos pedagógicos e ainda a relevância de uma postura crítico-reflexiva por parte dos docentes, presentes nas considerações dos colaboradores D1 e D4. Também se verifica uma análise sobre a finalidade dessa docência, entre a dicotomia de formação profissional e construção para a cidadania, evidenciados nas narrativas dos colaboradores D1, D2, D3 e D5. Com essas reflexões podemos considerar que “ser professor” é um processo que se desenvolve no tempo. Começa antes de iniciar o processo de formação e prolonga-se ao longo da vida, atravessando múltiplos contextos, vivendo vários dilemas, construindo conhecimento em vários domínios. É um processo que atravessa toda a vida dos sujeitos.

QUADRO Nº 1.3 - SONDAÇÃO SOBRE DOCÊNCIA E FORMAÇÃO INICIAL

QUESTÃO 03 - O que você destacaria como marco, como aspectos principais relativos à sua opção pessoal e formação profissional docente?
D1. “Três situações marcaram minha opção docente: a primeira, minha relação afetiva com minha bisavó, uma senhora calma que mantinha uma relação terna e respeitosa com as plantas (simultaneamente cultivava e interagia). Desde então, passeie a interagir com a natureza, inicialmente de forma brincante, posteriormente no âmbito do trabalho docente. [...] Outra referência marcante aconteceu nas duas últimas disciplinas do curso de Licenciatura – Metodologia e Estágio Supervisionado I e II. Encantei-me pelo estágio docente! A possibilidade de criar formas de ensinar, de inventar/construir materiais para os jovens aprenderem Biologia foi uma experiência prazerosa, muito significativa, totalmente diferente do que lia nos livros de didática sobre a educação por transmissão de conhecimento com alunos passivos, desinteressados. [...] A terceira

referência para a formação profissional docente aconteceu numa escola noturna para adultos trabalhadores – Supletivo. Nessa escola, vivenciei discussões sobre currículo como espaço de luta e construção social [...]”
D2. “De forma consciente, penso que foi uma importante oportunidade de trabalho, pois concluí a graduação em idade mais tardia e as oportunidades de trabalho diminuem, mas hoje analiso que inconscientemente a escola teve um papel estruturante em minha vida pessoal e fico feliz por ter feito esta escolha [...] A atmosfera de aprendizagem, de discussão, a possibilidade de fazer pesquisa... são muito caras para mim. [...] E por fim, Educação é um dos pilares de uma sociedade, fazer parte dela é muito gratificante (apesar dos desafios em nosso país, sobretudo neste momento caótico).”
D3. “Acredito que a carreira docente não apareceu como uma opção, mas como algo construído ao longo da formação de pós-graduação. Apesar de passar pela experiência de estágio docente no mestrado, foi minha primeira experiência da sala de aula como docente (depois do mestrado) que me fez perceber a docência como algo prazeroso. O contato direto com os estudantes me fez perceber que o trabalho docente compreendia muito mais do que o preparo de aulas e a exposição de conhecimento; a sala de aula era um espaço de sensibilização para desejos, planos e para conscientização do papel de cada um na sociedade.”
D4. “A percepção do grau de conhecimento revelado pelos docentes que admirava durante o curso de Agronomia.”
D5. “Aos 12 anos passei numa escola pública e vi crianças sentadas no chão sem fazer absolutamente nada. Então decidi que iria ensinar-lhes alguma coisa. Entrei pedi pra falar com a diretora, e disse que gostaria que ela me contratasse para ensinar as crianças na hora do recreio. Ela riu e disse: está contratada. E eu ia toda hora de recreio ensinar músicas e brincadeiras que tinham como conteúdo as frutas, as vogais, os números, as cores, etc. Depois disso, tive meu primeiro trabalho em escola como professora o que durou 16 anos. Depois fui fazer mestrado, retornei pra escola e em 2000 eu comecei a ensinar em Universidade privada. Em 2006 passei no concurso da UFRB onde sou professora desde 2007.”

Na questão 03 do quadro 1.3, quando questionados sobre como ocorreu opção pessoal e formação profissional docente, os docentes apresentaram traços da sua história de vida com as subjetividades que permearam suas escolhas, onde o colaborador D1 trouxe as influências da sua avó na convivência e admiração na infância; o colaborador D5 relata que quando criança com doze anos se voluntariou numa escola pública para “ensinar as crianças na hora do recreio” e nesse ato a escolha foi se construindo com o passar dos anos; e ainda o colaborador D4 sinaliza sobre sua admiração pelos docentes na graduação ter mobilizado por essa opção. Contudo, o colaborador D2 traz discussões sobre inserção no mundo do trabalho após o término da graduação ter levado a essa escolha, mas que posteriormente descobriu nessa área a realização profissional; com certa semelhança ao colaborador D3, que teve sua experiência obrigatória no estágio docente no mestrado e com esta a oportunidade de perceber a docência como algo prazeroso.

As significações sobre a docência e sobre o professor são construídas muito antes de entrar numa sala de aula, pois temos uma representação do que seja um professor com base nos saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida, onde nossas experiências refletem comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais, que são os nossos primeiros saberes construídos sobre a docência.

QUADRO Nº 2.1 - IMAGENS DA DOCÊNCIA - IMAGEM DE SI E DO OUTRO

QUESTÃO 04 - Que referenciais da formação profissional e da natureza do trabalho docente no ensino superior produzem e projetam uma noção de identidade? Onde foram aprendidos? E qual a sua posição?
D1. “A identidade profissional docente é construída a partir dos encontros ao longo da vida, a partir das sucessivas socializações nos espaços-tempos da formação pessoal e profissional, considerando o ofício profissional transversalizado pela reflexão, crítica e intercrítica. Ou seja, a identidade profissional do docente no ensino superior não é fixa, obtida por um diploma ou conjunto de saberes científicos em um determinado curso. Por isso, optamos pela noção de processos identitários que envolve significação e ressignificação constante dos sentidos sociais da profissão mobilizados/dinamizados nos encontros implicados de atores sociais praticantes, protagonistas de suas vidas, enquanto projetos sempre em criação. Cito como locais de rede de encontros: escolas, ONGs, sindicatos, congressos colóquios, simpósios, faculdades, centros de formação, universidades entre outros.”
D2. “Até bem pouco tempo, ser docente universitário tinha um status diferenciado. Com a precarização de nosso trabalho, esse “status” diminuiu consideravelmente. O outro ponto, este uma condição mais recente, é o caminho de pós-graduação (mestrado e doutorado) para ocupar esse lugar. No entanto, a pós-graduação forma pesquisadores, não professores. A identidade do (a) docente universitário (a) é forjada na prática cotidiana, na relação com os estudantes e no reconhecimento deles desse papel que ocupamos.”
D3. “Acredito que nossa identidade docente é, em grande parte, construída a partir de nossas experiências de formação. Professores que fizeram parte de nossa formação e que admiramos são referências sobre o que fazer e não fazer em sala de aula, por exemplo. O lugar de onde viemos também é parte fundamental sobre nossa atuação docente, considerando sua importância para nossa vinculação política/ideológica e seu papel como referencial de experiência de vida. Outros fatores também importam: a instituição a que estamos vinculados e a relação dialógica com os alunos, etc.”
D4. “O conhecimento técnico, a capacidade de transmissão de informações, a articulação verbal, o planejamento das ações de ensino e o prazer revelado pelo ensino, pela orientação, pela evolução do discente.”
D5. “Como referenciais teóricos, eu tive Skinner, como grande formador da identidade visto que considera que o homem se constrói na sua relação com o ambiente, modificando-o e sendo modificado por ele, e na interação dos aspectos filogenéticos, ontogenéticos e cultural. Na esfera da vida, tive algumas professoras que foram modelos e nas quais me inspirei no início da minha carreira. Duas que eram professoras do ensino fundamental/médio e duas da universidade quando já fazia o curso de professora.”

Quanto à análise dos referenciais da formação profissional, da natureza do trabalho docente no ensino superior e a noção e aprendizagem da identidade, encontrados na questão 04, 05 e 06, situadas nos quadros 2.1, 2.2 e 2.3, identificamos que há uma compreensão de construção processual da identidade do professor, com a formação inicial e continuada, além das experiências e ressignificações ao longo do fazer docente, conforme sinalizam os colaboradores D1, D3, D4 e D5. Ainda é perceptível uma reflexão sobre a fragilidade da formação inicial em pós-graduação (mestrado e doutorado) no que se refere a construção de conhecimentos pedagógicos, tendendo a formar pesquisadores e não necessariamente professores, com base na narrativa do colaborador D2. Para tanto, Pimenta (2008) salienta os saberes da docência (a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos) como colaboradores na construção da identidade do professor. A construção da identidade passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

QUADRO Nº 2.2 - IMAGENS DA DOCÊNCIA - IMAGEM DE SI E DO OUTRO

QUESTÃO 05 - Sua atuação corrobora com essas noções e referenciais de identidade docente?
D1. “Sim. Fiz a opção política, epistemológica e prática do ser aprendente. Aquele que se compreende autor de si, implicado na experiência do ofício docente e nas mediações de aprendizagens, articulando heteroformação, autoformação e metaformação.”
D2. “Mais ou menos. Sou inquieta, neste lugar e ao mesmo tempo dividida. Antes de ser docente, me reconheço também como psicóloga. Isso porque não temos formação para sermos professores(as) universitários(as), conforme comentei antes e, no meu caso específico, não fiz licenciatura, fiz bacharelado e formação para psicóloga, com estágios em clínica. Mas sou inquieta: pergunto-me o que posso fazer para ser uma profissional mais competente, que pode colaborar na formação de outras pessoas, que posso atingir os(as) estudantes de forma positiva. [...]”
D3. “Acredito que sim.”
D4. “Sim. Plena e conscientemente.”
D5. “Sim.”

QUADRO Nº 2.3 - IMAGENS DA DOCÊNCIA - IMAGEM DE SI E DO OUTRO

QUESTÃO 06 - Como e onde se formam os docentes do ensino superior?
D1. “Na atualidade, a Pós-graduação <i>stricto sensu</i> é o lugar privilegiado da formação dos docentes do ensino superior, intrinsecamente vinculada à pesquisa. Condição importante na educação superior, mas insuficiente para a construção dos saberes próprios do exercício da docência. Em linhas gerais, os cursos de pós-graduação orientam os estudos para um recorte especializado do conhecimento. Os professores tornam-se mais competentes no domínio da pesquisa e no aprofundamento da sua área. Ou seja, muitos docentes ingressam no magistério superior sem os conhecimentos básicos para a docência. Consequentemente, não possuem prática profissional na sua área, bem como desconhecem o perfil dos estudantes desse tempo oriundos das classes populares, negros, índios, multigêneros, de opções religiosas diversas.”
D2. “Aqui no Brasil, ‘natOralmente’. Não sei daqueles que fizeram licenciatura, mas, no geral, somos profissionais que nos deparamos com a formação de outros(as) sem nos prepararmos pedagogicamente para tal. Iniciativas desta natureza por aqui ainda são isoladas e descontínuas. Na Argentina, Na Espanha e em Portugal você já tem uma atuação robusta neste sentido. Por aqui, muito pouco. Recentemente enviamos (o Dufop - Grupo de pesquisa em Docência Universitária e Formação de Professores) uma proposta de mestrado profissional em Docência Universitária e a Capes entendeu que Mestrado em docência só para o ensino básico e nossa proposta foi reprovada.”
D3. “Apesar da importância da experiência como docente em instituição de ensino privado no início do doutorado (relatada acima), por um semestre, acredito que a parte substancial de minha formação docente se deu, principalmente, na pós-graduação, com a formação intelectual e a realização de estágio-docente no mestrado e tirocínio docente no doutorado.”
D4. “Infelizmente não existem oportunidades específicas de formação para a docência no ensino superior. Parte da formação se dá nos cursos superiores de licenciatura; parte deveria ser nos cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , porém neste segundo caso não se verifica a oferta de possibilidades de formação específica, tendo em vista que nesses cursos as atividades de tirocínio docente limitam-se ao acompanhamento das atividades dos orientadores, sem qualquer reflexão ou mesmo preparação para o exercício da docência. Nesse contexto, no ensino superior o aprendizado da docência se dá no curso do exercício profissional.”
D5. “Penso que a formação acontece nas suas relações com a escola (enquanto sujeito/aluno) uma vez que alguns professores tornam-se fortes modelos e depois, na formação profissional num universidade.”

Com relação a compreensão e conceituação de educação superior, presente na questão 07, localizada no quadro 2.4, podemos considerar que é revisitada a discussão sobre a finalidade do ensino superior transcender a formação profissional, contemplando também a formação crítico-reflexiva, encontrada nas narrativas dos colaboradores D1,

D3, D4 e D5. Contudo, também está presente uma referência sobre o tripé que sustenta o ensino superior com a atuação nos três eixos: ensino, pesquisa e extensão, apontada na sinalização do colaborador D2.

QUADRO Nº 2.4 - IMAGENS DA DOCÊNCIA - IMAGEM DE SI E DO OUTRO

QUESTÃO 07 - Qual a sua compreensão e conceituação de educação superior?
D1. “A educação superior está comprometida em formar cidadãos, profissionais críticos e competentes para atuar numa determinada área de conhecimento específica. Nesse contexto, os professores desempenham as seguintes funções: o ensino, a pesquisa, a extensão, articulados a orientação acadêmica (monografia, dissertação e tese), bem como a administração em diversos setores da instituição. O docente do ensino superior participa da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, acompanha o estágio e a prática do ensino, elabora, planeja e pratica currículo, desenvolve assessorias, participa do planejamento de curso de aperfeiçoamento e especialização, de congressos colóquios e demais atividades que envolvam as demandas institucionais. Tais demandas efetivas desafiam os professores a repensarem a própria prática frente às mudanças estruturais do mundo do trabalho e na própria sociedade.”
D2. “Você pode ter um curso técnico de nível superior (no ensino privado, mas não só, a maioria dos cursos são desta natureza) e a formação universitária. Esta última mais ampla, propõe formação profissional e pessoal, dedicação à pesquisa e a produção de conhecimento e retorno ao social (extensão). Na prática, são muitos os entraves para atuar neste tripé. De qualquer modo, no que tange à formação de pessoas, penso que não se deve restringir a um ensino meramente técnico: o desafio é formar sujeitos críticos, com compromisso social.”
D3. “Entendo a educação superior como algo que vai além da formação profissionalizante unicamente; ela é uma etapa importante para a formação de sujeitos críticos e capazes de compreender a sociedade em que estão inseridos.”
D4. “Ensino superior, considerado o nível mais elevado de formação profissional, caracteriza-se pelo desenvolvimento de estudos teóricos, realização de atividades práticas, culturais e sociais que habilitam o indivíduo para o exercício de uma profissão pela atribuição do grau de licenciado ou bacharel. Possui níveis de aperfeiçoamento denominados de pós-graduação, nos níveis de especialização, mestrado e doutorado.”
D5. “É a educação que a meu ver, deve oportunizar o exercício da cidadania. Desenvolver a capacidade de autonomia e de relação interpessoal/profissional e de habilidades sociais para lidar com a diversidade. Ou seja, é o ensino que deve ir além da formação estritamente profissional.”

No que se refere a análise sobre as concepções epistemológicas e as orientações metodológicas de ensino-aprendizagem na formação superior, presentes nas questões 08 e 09, no quadro 3.1 e 3.2, encontramos argumentações que revelam a trajetória de formação dos vários docentes, onde o colaborador D1 traz a epistemologia da multirreferencialidade no seu fazer docente por compreender que as ciências humanas necessitam de perspectivas plurais, o colaborador D2 admite utilizar a curiosidade que o fazer pesquisa proporciona para ensinar, o colaborador D3 traz relevância na interação entre professor-aluno, o colaborador D4 defende a articulação entre o conhecimento teórico e o aprendizado cognitivo e o colaborador D5 se referencia no respeito à diversidade e singularidade do discente para conduzir sua mediação docente.

Assim, ser ou tornar-se professor perpassa caminhos incertos, ambíguos e desconhecidos, aonde cada um vai construindo sua maneira de ser e estar na profissão. Para Zabalza (2004), a aprendizagem profissional da docência está relacionada com nossas experiências e como as organizamos, pois é nesses movimentos que nos construímos como sujeitos, a partir de nossa história, de nossa trajetória pessoal, escolar, acadêmica, entre outras, através da inserção na cultura que compõem o nosso mundo que se entrecruzam com nossas vivências e experiências que vão construindo nosso mundo de vida e nossa identidade, expressa através de nossas representações e atuações.

QUADRO Nº 3.1 - DOCÊNCIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

<p>QUESTÃO 08 - Quais as suas concepções epistemológicas? Quais as suas orientações metodológicas de ensino-aprendizagem na formação superior?</p>
<p>D1. “Como professora licenciada em ciências biológicas, professora do componente curricular estágio supervisionado em ciências biológicas e pesquisadora do campo do currículo e da formação, tenho dedicado um tempo razoável na elaboração de análises referentes às epistemologias que consagram o conhecimento científico nas ciências da natureza, a partir do pensamento cartesiano e positivista, considerando que na busca por legitimação do conhecimento válido, as ciências humanas assumem os pressupostos das ciências da natureza e, conseqüentemente, uma perspectiva metodológica que não permite explicitar ou compreender os fenômenos humanos em profundidade, na sua complexidade. É desse lugar da crítica que assumo a epistemologia da multirreferencialidade na docência universitária por compreender que as ciências humanas necessitam de perspectivas plurais, nas quais a heterogeneidade é o mote. A epistemologia multirreferencial pressupõe uma leitura dos fatos, fenômenos, acontecimentos educativos sob diferentes ângulos e sistemas de referências distintos sem reduzirem-se uns aos outros. Trata-se de uma epistemologia e uma metodologia heterárquica.”</p>
<p>D2. “Quando comecei a atuar como docente tinha duas preocupações: teria conhecimento suficiente para “passar” para os(as) estudantes? O que estou ensinando faz sentido e trará algum benefício para a formação dos(as) estudantes? Aos poucos, fui invertendo essas duas questões e agregando uma terceira: como construir conhecimento junto com os(as) estudantes? [...] Utilizo a curiosidade que o fazer pesquisa proporciona para ensinar. Infelizmente, em nosso país, a escolha profissional ocorre muito cedo e nem sempre o corpo discente chega com alguma maturidade para aproveitar o que a universidade tem de bom para oferecer. Também acho que metade do aprendizado está fora da sala de aula, nas diversas atividades (acadêmicas e sociais) que os (as) estudantes participam. Este é o tema de uma pesquisa que estou desenvolvendo atualmente.”</p>
<p>D3. “Parto do princípio de que o conhecimento pode ser produzido por meio de diversas experiências humanas; nesse sentido, a interação entre diferentes correntes de pensamento pode ser interessante para o desenvolvimento de ideias e produção/difusão de conhecimento. Assim, a metodologia deve considerar essa possibilidade de interação entre professor-aluno.”</p>
<p>D4. “Considero o construtivismo como a base das minhas concepções epistemológicas e de prática do exercício docente. Uso dos princípios da aprendizagem baseada em problemas e desenvolvimento da autonomia do aprendizado. Articulação entre o conhecimento teórico e o aprendizado cognitivo, via desenvolvimento de atividades articuladas/complementares ”.</p>
<p>D5. “Behaviorismo radical (Skinner).”</p>

QUADRO Nº 3.2 - DOCÊNCIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

QUESTÃO 09 - Como os discentes aprendem mais? Está é a forma que você trabalha? Por que?
D1. “[...] Os estudantes aprendem mobilizados com conhecimentos didático-científicos contextualizados, com problematizações de temas de intencionalidade implicacional, com metodologias ativas que façam emergir a criação, a invenção, o protagonismo discente nos processos de aprendizagem. Nesses termos, a prática da escuta sensível, do acolhimento, do diálogo dialético se consubstancia em política de sentidos mobilizadora de aprendizagens valoradas, então formativas. Compreendendo que uma formação nunca está pronta, dada, penso que na minha prática docente busco, cotidianamente, me reinventar a partir dessas inspirações.”
D2. “[...] Gosto de arriscar, experimentar, peço que os estudantes avaliem minha proposta todo final de semestre. Ensino com pesquisa (na verdade, exercício de pesquisa) desde que comecei, lá pelos idos de 2001, tenho perseguido este caminho, de forma intuitiva (só recentemente, verifiquei na literatura sobre docência que o nome deste método é ensino com pesquisa e passei a conhecer autores(as) que discutem isso). [...]”
D3. “Dentro da sala de aula, o professor deve trabalhar com instrumentos variados para facilitar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, realizar aulas mais interativas, nas quais o debate entre os alunos seja favorecido, com aulas mais expositivas é um processo interessante e que torna menos cansativa a dinâmica de sala de aula. Registro que alguns alunos relatam que aula interativa durante muitas aulas também torna cansativa a dinâmica e pode forçar uma participação não tão voluntária.”
D4. “Aplicando os conhecimentos teóricos em atividades práticas cognitivas especialmente planejadas com este objetivo. Sim, trabalho desta forma, pois considero a mais motivadora para o desenvolvimento das habilidades inerentes ao exercício profissional.”
D5. “Sim, porque olho para o indivíduo tendo como referencial ele próprio. Entendo que se o aluno não aprende é porque o professor não identificou a forma como ele pode aprender. Trabalho sim, nesta perspectiva porque acredito que eu preciso olhar para o aluno como um todo, para o seu processo e entender que às práticas didáticas podem servir para a maioria, mas não para todos.”

Nas questões 10 e 11, presentes nos quadros 3.3 e 3.4, que tratam sobre os conhecimentos teóricos, práticos, experienciais, interdisciplinares no exercício docente e as finalidades das aprendizagens e formações no ensino superior, verificamos que o colaborador D1 afirma que os professores se formam e se transformam na medida em que assumem o exercício docente; já o colaborador D2 sinaliza das dificuldades enfrentadas diante de um currículo compartimentado/multidisciplinar, mas que ainda assim percebe-se mudanças significativas em boa parte dos discentes; o colaborador D3 ressalta a importância na relação interdisciplinar entre os variados conhecimentos e que ainda o exercício da docência envolve expectativas que ultrapassam a realidade da sala de aula. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 14) consideram que,

“(...) Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.”

QUADRO Nº 3.3 - DOCÊNCIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

QUESTÃO 10 - São pertinentes os conhecimentos teóricos, práticos, experienciais, interdisciplinares... no seu exercício docente?
D1. “Sim. Entretanto, saliento a necessidade da compreensão desses conhecimentos, no que se refere a sua natureza e às articulações político-econômicas e socioculturais que dão forma à docência. Os docentes do ensino superior, em geral, não têm formação prévia e específica. Eles se formam e se transformam na medida em que assumem o exercício docente, respaldado por conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática desse mesmo campo. No que se refere ao exercício do conhecimento pedagógico, os professores, no início de carreira, optam por repetir as práticas de professores já consolidados na docência. Ou seja, na convivência com esses professores, aprendem a dar aula. Nesse contexto, compreender os sentidos desses conhecimentos na sua prática docente, contribui, sobremaneira, para uma opção epistemológica e metodológica, no âmbito de uma profissionalidade mais dialogal e intercristica.”
D2. “Nem tudo. Ainda temos, predominantemente, (no campo da psicologia especialmente) publicações que tratam de outras realidades (EUA), a produção científica por aqui é recente, o currículo é compartimentado, de vez em quando, combinamos entre dois ou três professores um fazer conjunto, mais raramente com colegas de outras áreas, mas de vez em quando é possível fazer aproximações.”
D3. “Todos são pertinentes, mas, no componente curricular que dou aula, é especialmente importante a relação interdisciplinar entre os variados conhecimentos”.
D4. “Sim, muito.”
D5. “Eu acredito que sim.”

QUADRO Nº 3.4 - DOCÊNCIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

QUESTÃO 11 - Quais as finalidades das aprendizagens e formações superiores no contexto que você exerce a docência?
D1. “As aprendizagens e os processos formativos do estudante de licenciatura em Ciências Biológicas têm sido uma preocupação que se coloca na minha experiência docente dentro de uma universidade pública. A docência pelo componente curricular Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas tem mobilizado a experimentação/criação com a epistemologia multirreferencial em meio à materialização de um currículo mais técnico, ainda voltado para a formação do bacharel. Entretanto, esse mesmo currículo vem se transformando pelo viés do debate e dos processos dialógicos institucionais. [...] Nesse momento, penso que o estágio articulado com a pesquisa possibilita experiências formativas que potencializam a construção de conhecimento teórico no campo do ensino e da aprendizagem ou no campo das especificidades das ciências biológicas, contemplando o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e valores humanos.”
D2. “É interessante acompanhar, por exemplo na graduação, as mudanças que vão ocorrendo com os(as) estudantes ao longo do semestre. A intensidade das mudanças variam, claro, de estudante para estudante, mas é interessante quando trabalho com iniciantes (segundo semestre) e depois os(as) encontro no oitavo, nono e percebo as mudanças expressivas que ocorreram, especialmente naqueles(as) que encaram a formação com muita responsabilidade. Infelizmente isso não ocorre em 100% de nosso alunado. Também percebo as mudanças que ocorrem comigo, na maioria das vezes positivas, mas nem sempre nessa direção (um pouco de desânimo às vezes).”
D3. “A possibilidade de formação superior é um fato recente no contexto do Recôncavo da Bahia, relacionando-se não só com a possibilidade de exercício de uma profissão, mas, muito mais, com a possibilidade de transformação das condições de vida. Nesse sentido, entendo que o exercício da docência torna-se muito mais sensível, porque envolve expectativas que ultrapassam a realidade da sala de aula.”
D4. “Desenvolvimento de consciência técnica e habilidades práticas para o exercício profissional.”
D5. “Geralmente na formação profissional específica: atendimento psicoterapêutico com crianças. Então é preciso olhar para as dimensões do sujeito: cognitivas, emocionais e comportamentais/relacionais para compreender quem é este indivíduo.”

Numa reflexão sobre as relações entre formação pessoal-profissional, identidade docente e ensino-aprendizagem, abordada na questão 12, no quadro 3.5, o colaborador D1 defende que a pesquisa no estágio como método de formação permite a ampliação e análise dos contextos vivenciados pelos estudantes, contribui para o protagonismo desses sujeitos no processo de ensinar, o colaborador D2 denuncia que nosso modelo de formação (via pós-graduação em mestrado e doutorado) não fortalece a identidade docente tendo em vista não ser voltada para a formação de professor, além da formação para pesquisador, já os colaboradores D3 e D4 afirmam que a ideia de identidade docente parece ultrapassar a formação, e ainda o colaborador D5 declara que o homem se constitui na interação com o meio considerando os aspectos filogenéticos, ontogenéticos e culturais, baseado sua argumentação a favor do processo de construção singular do discente.

Desta forma, o processo identitário, identificado como “lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995b, p.16). A construção de identidades é um processo complexo que necessita de tempo, para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças, passando pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, bem como, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho (NÓVOA, 1995b).

QUADRO Nº 3.5 - DOCÊNCIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

QUESTÃO 12 - Você considera que existam relações entre formação pessoal-profissional; identidade docente; e ensino-aprendizagem? Defenda sua visão? Contribua com nossa compreensão?
D1. “[...] Na minha experiência docente, busco materializar o estágio como uma atitude investigativa que envolve a ação, a reflexão e a intervenção na escola, considerando as vinculações com a comunidade e a sociedade. Essa atitude investigativa é implementada através da pesquisa. A pesquisa no estágio como método de formação permite a ampliação e análise dos contextos vivenciados pelos estagiários, contribui para o protagonismo desses sujeitos no processo de ensinar, no qual se articulam conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais, políticos e culturais e assim podem participar ativamente dos debates contemporâneos que exigem conhecimentos biológicos. Também se constitui em uma possibilidade de atualização/formação dos professores da escola na relação com os estagiários.”
D2. “Sim, penso que a identidade – ser docente universitário – é frágil, pois não temos uma formação voltada para este fim. Antes de tudo, na maioria das vezes, saindo daquelas pessoas que fizeram licenciatura, nos vemos como profissionais de um determinado campo profissional: médico(a), advogado(a), engenheiro(a), psicólogo(a) quando fazemos a pós-graduação, especialmente o doutorado, já mudamos o “status” para pesquisador(a), até porque , no tripé, ensino – pesquisa-extensão, a pesquisa está no topo. Tem docente que não quer ensinar na graduação por ser pesquisador(a). A sensibilidade sobre o processo ensino-aprendizagem vai fazer uma diferença substancial, pois revela o compromisso da docência. Em resumo, nosso modelo de formação (via pós-graduação em mestrado e doutorado) não fortalece a identidade docente. Penso que ainda é a prática em sala de aula e a reflexão sobre nosso papel é que tem ancorado essa identidade.”
D3. “Com certeza acredito que nossa formação terá grande impacto na forma como nos posicionamos em sala de aula, das metodologias que escolhemos, dos textos que trabalhamos. Entretanto, a ideia de

identidade-docente parece ultrapassar nossa formação; acredito que essa identidade pode ser impactada pelo processo de ensino-aprendizagem e diversos outros fatores.”

D4. “Sim. A formação pessoal possibilita o entendimento da importância da formação profissional qualificada como elemento de desenvolvimento humano social e pessoal. Da mesma forma permite valorizar as oportunidades de ensino-aprendizagem como uma etapa fundamental do desenvolvimento profissional e de transformação pessoal, melhoria da condição social e acesso as ofertas do desenvolvimento, educação e saúde.”

D5. “Bom, a partir do momento que considero que o homem se constitui na interação com o meio considerando os aspectos filogenéticos, ontogenéticos e culturais, é claro que há relação direta com a minha formação pessoal, quem sou eu como professora e as proposições metodológicas de ensino-aprendizagem. Afinal de contas, se considero por exemplo, que a cultura tem influência na identidade do sujeito, não posso como professora colocar falta num aluno que não pode assistir aula num determinado dia em função da sua religião (entendendo religião como expressão da cultura de um determinado povo). O resguardo espiritual da religião dele, diz de quem ele é. Diz da sua identidade. É necessário haver coerência com o fazer/dizer-se docente. Considerar o sujeito como referencial de si mesmo num processo de aprendizagem, tem como premissa respeitar o tempo do aluno e não compará-lo a sua turma.”

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

“Para realizar uma pesquisa dessa natureza, é necessária assumi-la desde o primeiro dia como lugar de exposição da própria singularidade, de saberes, dos não saberes e da angústia de se produzir conhecimento”. (BARBOSA, 2014, p. 86)

Pelo fato deste ser um trabalho que se utiliza da pesquisa (auto)biográfica para suas incursões, e me percebendo em ambos papéis - enquanto pesquisadora e docente do ensino superior, também sou convidada a compreender as singularidades dos sentidos das narrativas no campo da formação docente de um outro lugar – com uma implicação diferenciada. Por tudo que a conclusão de um trabalho de pesquisa representa, desde o revisitar as primeiras inquietações, a tomada de decisão do que pesquisar, o delineamento do projeto, o caminhar da pesquisa, até a capacidade de vencer a resistência inicial de narrar, de escrever minha própria história e de compreendê-la como experiência formativa, tudo isso direciona-me a compreender que não existem verdades prontas, acabadas, e que é o final de um ciclo e o início de outro, tendo em vista que a impossibilidade da completude, sempre deixará vários convites de possibilidades para uma dar continuidade à caminhada.

A partir da problemática dos questionamentos sobre como se dá a construção da identidade do docente do ensino superior, aliado ao crescimento e fortalecimento da abordagem (auto)biográfica, foi possível compreender que o processo de formação identitária profissional se dá ao longo do percurso realizado/vivenciado pelos sujeitos, mediante a atribuição de sentidos e significação às várias experiências pessoais e profissionais, bem como suas construções sócio-histórico-políticas.

Compreendendo que as histórias de vida são auto-reveladoras, possibilitam a percepção de uma autoimagem da pessoa do professor, potencializando ainda a construção do seu processo formativo, esse trabalho permitiu compreender como esses diferentes sujeitos constroem conhecimentos sobre os saberes e identidade docente, bem como as dificuldades enfrentadas por esses grupos de sujeitos colaboradores ao desenvolverem seu processo de inserção profissional evidenciados nas narrativas.

É pertinente analisar, contudo, como essa formação acadêmica, inicial e continuada, se estrutura, buscando perceber como o docente analisa os aspectos que envolvem a relação entre os dados teóricos e os dados práticos na formação de sua identidade profissional, assim como de sua autoimagem e das dimensões pedagógicas no seu fazer diário em sala.

A compreensão da concepção de aprendizado enquanto um processo contínuo contribuiu de forma significativa para o entendimento da importância que as narrativas

possuem para a (re)construção da identidade tanto pessoal quanto profissional, já que permitiu aos professores revisitarem suas histórias, seus vínculos sociais e culturais, reelaborar os sentimentos que têm a respeito de si mesmos, dos outros e do mundo e rever os valores e crenças que o constituíram.

Diante disso, foi extremamente relevante a análise e compreensão do desenvolvimento profissional docente como etapa profundamente vinculada à formação e ao percurso de vida dos colaboradores, já que se configura como resultado das apropriações e capturas feitas por eles das representações, aprendizagens e saberes experienciais construídos no contexto sociocultural a respeito da profissão.

O entendimento sobre o desenvolvimento profissional docente como processo contínuo que se dá ao longo da vida, significa conceber a formação como iniciação de um percurso de trabalho que se estenderá por toda a carreira a qual é fruto das experiências, conhecimentos, atitudes, saberes e temporalidades, com as quais o professor se depara ao longo de sua existência. É a partir dessa “bagagem” que sua prática se desenvolve, adaptando-se com as condições de trabalho, a relação construída com a profissão e os sentidos que vão sendo atribuídos.

No decorrer da pesquisa, o entrelaçamento entre formação e profissão revelou a importância da articulação entre o eu pessoal e o eu profissional para o fortalecimento da identidade dos professores do ensino superior, tendo em vista que ao revisitarem suas histórias, sobretudo a trajetória de escolha pela profissão e a formação inicial, foram revisitadas também as primeiras memórias da relação construída com a profissão nas quais o núcleo familiar aparece como primeiro espaço de formação, ao lado de outras pessoas do convívio social que de forma direta ou indireta influenciaram no ingresso na docência.

Em relação à escolha profissional, as memórias trazidas pelas narrativas em seus discursos possibilitaram conhecer e entender as implicações dos (des)caminhos da trajetória percorrida pelos docentes, até assumirem essa profissão. As narrativas revelaram, ainda, as representações que as docentes têm a respeito da profissão como resultado das construções familiares e das relações com pessoas fora do entorno familiar, a exemplo de professores que serviram como modelo, ou ainda o convívio com os pares nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O estudo permitiu também refletir acerca da necessidade de articulação entre vida, formação e profissão para o aprofundamento no desenvolvimento profissional do professor, contribuindo para a compreensão dos desafios atuais da docência, bem como a importância do seu comprometimento com os resultados do seu fazer enquanto profissional e cidadão crítico-reflexivo.

A desarticulação entre formação acadêmica inicial para a docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e a realidade encontrada na sala de aula desse nível de ensino, aponta para a necessidade de uma revisão tanto curricular quanto pedagógico-organizacional no ensino superior. Como já afirmamos, educação é algo que acontece num tempo que inclui o passado, o presente e o futuro, assim como a vida. Contemporaneamente, a formação tem assumido dimensões complexas, como por exemplo, os encontros de professores, para produzirem e partilharem suas experiências de vida e formação. Produzindo assim novos sentidos de saberes, fazeres e conhecimentos docentes, o que implica, também, em construção de diferenças e identidades, constituindo assim novos referenciais na produção subjetiva/objetiva/social das políticas da diversidade.

O contexto defendido até agora envolvendo um percurso analítico sobre a história da universidade pública brasileira, a formação pedagógica do professor e a construção de sua identidade docente denuncia uma realidade que necessita de mudanças urgentes. Durante essa discussão, foram propostas algumas possibilidades para reestruturar essa situação, principalmente no sentido da valorização da formação para a docência nos cursos de pós-graduação (formação inicial) e na configuração de uma cultura da docência nas IES (formação contínua), sendo que se privilegiará a formação de um professor numa perspectiva crítico-reflexiva em ambos os momentos.

Nesse sentido, podemos afirmar que o encaminhamento das reflexões apresentadas subsidia a análise da importância que a cultura estabelecida na universidade e nas políticas públicas tem para a formação da identidade docente. O estabelecimento de uma cultura da docência torna-se fundamental para a construção da identidade docente.

Portanto, é importante que na pós-graduação haja um foco na formação de professores de ensino superior numa perspectiva crítico-reflexiva e pedagógica. No entanto, também é fundamental que na instituição universitária em que esse professor for

exercer sua profissão docente, haja uma cultura da docência que o subsidiará no seu processo de constituição da identidade docente nesta mesma perspectiva. Sem esta relação entre cultura e identidade, a formação pedagógica do professor universitário e sua atuação em um referencial crítico-reflexivo apresentam perspectivas de fragilidades.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. **Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo**. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 13-37.
- ALVES, N. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARDOINO, J. (1998). **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: J. G. Barbosa (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (pp. 24-41). São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, M. A. R. de; ANDRADE, M. de F. R. de. **O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar**. *Educar em revista*. [on line], Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução por Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BARBOSA, Sílvia Maria Costa; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Etnometodologia Multirreferencial: Contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador**. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-ims/index.php/EL/index>. Acesso em: 10 de fev. 2016.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **De objeto à sujeito na pesquisa em Stricto Sensu**. In: GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei e BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Orgs.). *Criação e devir em formação*. Salvador: Editora: EDUFBA, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAUER, Martim W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. **Investivação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.
- BORBA, S.C., (1997). **Multirreferencialidade na formação do “professor-pesquisador”**: da conformidade à complexidade. Maceió: Edição do autor.
- BRAGA, A. M. **Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos cursos de graduação**. In: LEITE, D. (Org.). *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999, p. 19-36.
- BRASIL. **Lei número 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, 1996, n. 8, p. 27.833-27.841.
- BRASIL. **Decreto número 3860**, de 9 de julho de 2001. Muda as regras de organização e avaliação de cursos e instituições do ensino superior. Diário Oficial da União, DF, jul. 2001.

BRASIL. **Decreto número 6.096**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Censo da Educação Superior de 2009. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília-DF, 2010.

BRASIL. **Decreto número 7.824**, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei número 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProUni**. O que é o Prouni. Quem pode participar. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BUARQUE, C. **A universidade na encruzilhada**: por que e como reformar? In: APPEL, E. (Org.). A universidade na encruzilhada: Seminário Universidade por que e como reformar? Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 23-66.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Campinas: Editora Autores Associados, n. 24, p. 5-15, 2003.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995

COULON, A. **Etnometodologia e Multirreferencialidade**. In: Multirreferencialidade nas ciências e na educação. BARBOSA, Joaquim (Coord.). Tradução Maria Amália Ramos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998. p.149-158.

CUNHA, L. A. A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

_____. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

CUNHA, M. I. **Aportes teóricos e reflexões da prática**: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. T. (Org.). Docência na universidade. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003, p. 27-38.

_____. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

_____. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). Pedagogia Universitária. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 211-235.

CUNHA, M. I. da; BROILO, C. L. **Pedagogia universitária: desafios da produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 29-36.

CUNHA, M. I. da; LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1996.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução e revisão científica de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2012.

FÁVERO, M. de L. de A. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a Autonomia do Método Biográfico**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, V.S.; **As especificidades da docência no ensino superior**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010.

FIORIN, J. L. **Linguagem e interdisciplinaridade**. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan./jun. 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FLICK, Uwe. **Entrevista episódica**. In: BAUER, Martin W. & George Gaskel (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANCO, M. A. S. **Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação**. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 75-100.

FREITAS, L. de; MORIN, E.; NICOLESCU, B. **Carta de transdisciplinaridade**. Primeiro congresso mundial da transdisciplinaridade. Convento de Arrábida: Portugal, 1994. In: MELLO, Maria; BARROS, Vitória e SOMMERMANN, Américo (Orgs.). *Educação e Transdisciplinaridade I*. Brasília: UNESCO/São Paulo: Triom, 2000.

GALEFFI, Dante Augusto. **O Ser-sendo da Filosofia: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GEERTZ, Clifford: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 2003.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo /sexismo epistêmico e os quatro genocídios / epistemicídios do longo século XVI**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025. Acesso em: 20 de ago. 2016.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- JOSSO, Marie Christine. **A experiência de vida e formação**. 2ª edição. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2000.
- LEITE, D. (Org.). **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. POA: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- _____. **O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias**. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 43-74.
- _____. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-80.
- MACÊDO, R. S. **Chrysallís, currículo e contemporaneidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Propostas contemporâneas: A noção de competência e a organização curricular**. In: MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. **Etnopesquisa implicada, currículo e formação**. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 25 jul. 2016.
- _____. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MANIFESTO DE ANGRA. In: NUSSENZVEIG, H. M. (Org.). **Repensando a universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Copea, 2004, p. 15-23.
- MASETTO, M. T. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. Campinas-SP: Papirus, 1998.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003
- MORIN, Edgar. **O método: estratégias para o conhecimento e a ação num caminho que se pensa**. In: *Educar na era planetária*. São Paulo: Cortez, 2003.
- NEVES, C. E. B. **Funções sociais do ensino superior hoje**. In: BRANDÃO, Z. et al. *Universidade e Educação*. Campinas, SP: Papirus: Cedes São Paulo, Anped, Ande, 1992, p. 79-87.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editorial, 1992.
- _____. **Histórias de vida: perspectivas metodológicas**. _____. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.
- _____. **Os professores: um objeto da investigação educacional**. In: _____. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

- PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 257-267.
- PEREIRA, E. M. de A. **A universidade da modernidade nos tempos atuais**. Avaliação: Revista da avaliação da educação superior, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009.
- _____. **Educação Geral: com qual propósito?** In: PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Universidade e educação geral: para além da especialização**. Campinas: Editora Alínea, 2007, p. 65-92.
- PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa G. Campos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.), GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo à novos sincronizadores**. São Paulo: TRIOM, 2003.
- PINEAU, G.; LEGRAND, J. L. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução Claudia Berliner; revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar; introdução Hélio Salles Gentil. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- RIBEIRO, Celia. **Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem**. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, nº 01, p. 109-116, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>. Acessado em 18 de setembro de 2016.
- ROSEMBERG, Dulcinéa S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói-RJ: Wak Editora, 2002.
- _____. **A formação continuada de professores universitários: da necessidade ao uso de canais intermediários de informação**. In: MORAES, Maria V.; MARTINS FILHA, Floripes. (Org.). **20 anos de história: coletânea de estudos e trabalhos de informação**. 1 ed. Vitória: EDUFES, 1999, p. 57-76.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**. *Póiesis Pedagógica*. v. 8, n. 2, p. 4-17, ago/dez. 2010.
- SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SILVA, Tomaz T. da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA JUNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

- SGUISSARDI, V. **Universidade no Brasil:** dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Inep, 2006, p. 351-370.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de Si:** estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: UNEB, 2006.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. **Por entre escritas, diários e registros de formação.** Revista Presente! nº 57, ano 15, Salvador, p. 45 a 49, junho/agosto 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- THIESEN, J. da S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Currículo:** a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- VEIGA, Ilma. P. A., CASTANHO, Maria Eugenia L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária:** a aula em foco. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.
- VELHO, O. **Os novos sentidos da interdisciplinaridade.** Mana. Estudos de antropologia social, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 213-226, abr. 2010.
- ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo I - Categorias da Entrevista;

Anexo II – Entrevista Colaborativa com Docentes do Ensino Superior;

Anexo III - Termo de Autorização dos Sujeitos pesquisados para divulgação e utilização das informações contidas nos instrumentos de pesquisa.

QUADRO COM AS CATEGORIAS DA ENTREVISTA EPISÓDICA

OBJETIVO GERAL: Compreender quais experiências o professor vivencia e assume como significativas na construção da sua identidade profissional? Em contraste com sua compreensão, teórico/prática do trabalho docente no ensino superior.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	EIXOS TEMÁTICOS / MARCADORES
Investigar as implicações que instituem a identidade do professor do ensino superior;	Como você define: Ser Professor(a) ?	Percurso profissional: – inserção e formação.
	E ser Professor(a) do Ensino Superior?	
	O que você destacaria como marco, como aspectos principais relativos à sua opção pessoal e formação profissional docente?	
Identificar os sistemas de compreensão que servem de referência para a construção da identidade docente do professor do ensino superior;	Que referenciais da formação profissional e da natureza do trabalho docente no ensino superior produzem e projetam uma noção de identidade? Onde foram aprendidos? E qual a sua posição?	Imagens da docência: – Imagem de si e do outro. - Formação Inicial
	Sua atuação corrobora com essas noções e referenciais de identidade docente?	
	Como e onde se formam os docentes do ensino superior?	
	Qual a sua compreensão e conceituação de educação superior?	
Analisar como se coloca a dimensão pedagógica no processo de compreensão da identidade docente do professor do ensino superior.	Quais as suas concepções epistemológicas? Quais as suas orientações metodológicas de ensino-aprendizagem na formação superior?	Docência no contexto universitário – Concepções, dilemas e possibilidades.
	Como os discentes aprendem mais? Está é a forma que você trabalha? Por que?	
	São pertinentes os conhecimentos teóricos, práticos, experienciais, interdisciplinares... no seu exercício docente?	
	Quais as finalidades das aprendizagens e formações superiores no contexto que você exerce a docência?	
	Você considera que existam relações entre formação pessoal-profissional; identidade docente; e ensino-aprendizagem? Defenda sua visão? Contribua com nossa compreensão?	



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE ARTES, HUMANIDADES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A
UNIVERSIDADE



ENTREVISTA COLABORATIVA
COM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

PESQUISA: Construção da Identidade Docente no Ensino Superior

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Mariglória Almeida Santos

ORIENTADOR(A): Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento

COORIENTADOR(A): Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves

Prezado(a) Professor(a)

Desde 2014, realizo uma Pesquisa sobre a “Construção da Identidade Docente no Ensino Superior”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – IHAC da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Nesta fase de produção de dados solicito sua colaboração por meio desse questionário que aborda:

- a) *Aspectos da formação pessoal e profissional docente,*
- b) *Referências identitárias,*
- c) Assim como, *práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem no ensino superior.*

INFORMAÇÕES GERAIS
Nome:
Cursos e área de formação:
Instituição em que ensina:
Cursos que lecionou e leciona:
Tempo de docência superior:

1. Como você define: Ser Professor(a) ?
2. E ser Professor(a) do Ensino Superior?
3. O que você destacaria como marco, como aspectos principais relativos à sua opção pessoal e formação profissional docente?

4. Que referenciais da formação profissional e da natureza do trabalho docente no ensino superior produzem e projetam uma noção de identidade? Onde foram aprendidos? E qual a sua posição?
5. Sua atuação corrobora com essas noções e referenciais de identidade docente?
6. Como e onde se formam os docentes do ensino superior?
7. Qual a sua compreensão e conceituação de educação superior?
8. Quais as suas concepções epistemológicas? Quais as suas orientações metodológicas de ensino-aprendizagem na formação superior?
9. Como os discentes aprendem mais? Está é a forma que você trabalha? Por que?
10. São pertinentes os conhecimentos teóricos, práticos, experienciais, interdisciplinares... no seu exercício docente?
11. Quais as finalidades das aprendizagens e formações superiores no contexto que você exerce a docência?
12. Você considera que existam relações entre formação pessoal-profissional; identidade docente; e ensino-aprendizagem? Defenda sua visão? Contribua com nossa compreensão?

Muitíssimo grata por sua colaboração!

Professora-pesquisadora Mariglória Almeida Santos

Orientadores: Profº Drº. Cláudio Orlando Costa do Nascimento

Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE ARTES, HUMANIDADES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A
UNIVERSIDADE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Mariglória Almeida Santos, responsável pela pesquisa intitulada “*Construção da Identidade Docente no Ensino Superior*”, que será realizada como proposta de defesa de dissertação de mestrado na Universidade Federal da Bahia, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, venho convidar você para participar deste estudo como voluntário (a). Esta pesquisa pretende:

- Identificar as implicações que constituem a identidade do professor do ensino superior;
- Identificar as concepções epistemológicas que servem de referência para a construção da identidade docente do professor do ensino superior;
- Analisar como se constitui a dimensão pedagógica no processo de compreensão da identidade docente do professor do ensino superior.

Com essa proposta de percurso de pesquisa, acredita-se poder contribuir com as políticas e práticas de formação docente, abordando e relacionando aspectos do campo da construção identitária, da subjetividade, da cultura da educação superior, no que concerne a relevância acadêmica para os processos de emancipação social.

Com relação à metodologia utilizada, pretende-se analisar a trajetória de vida de professores do ensino superior e suas construções identitária e de profissionalização, à luz da abordagem autobiográfica, como fonte de investigação. Os cinco professores convidados a colaborarem com a pesquisa iniciaram o exercício da profissão há mais de cinco anos e atuam em instituições públicas (UFBA, UFRB e UNEB) do estado da Bahia.

Essa pesquisa apresenta riscos leves para os investigados, os sujeitos podem sentir desconforto e constrangimento ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais relacionadas à suas experiências pessoais e profissionais.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com minha

pessoa. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações coletadas serão confidenciais, e serão divulgados apenas na dissertação de mestrado, eventos e outras publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após a leitura deste documento, acredito está suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância espontânea em participar deste estudo. Contato do pesquisador responsável: marigloria.almeida@gmail.com.

—
Assinatura do (a) Orientador

Assinatura do Pesquisador responsável

Assinatura do participante voluntário

Salvador, _____ de _____ de 2016.

MUITÍSSIMO GRATA POR SUA COLABORAÇÃO!