

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Dalma Persia Nelly Alves NUNES¹
UFU

Agência Financiadora: CNPq e FAPEMIG

RESUMO

A identidade docente é tema de estudo e discussão no espaço acadêmico e tem se constituído em importante foco de atenção de pesquisas que abordam a docência e a formação de professores. Diversos fatores como a história de vida, a formação inicial e continuada, o significado da docência para o professor, bem como a prática pedagógica contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional. Nesta pesquisa tivemos como questionamento: como se desenvolve a identidade profissional do professores que atuam no magistério superior? E outra questão que vincula-se a esta: como os saberes profissionais são construídos e mobilizados pelos professores no exercício da docência universitária? Objetivamos com este estudo promover discussões sobre desenvolvimento da identidade profissional do docente universitário além de compreender como os saberes são construídos e mobilizados na prática destes docentes. Neste cenário, partimos da análise de referenciais teóricos que possibilitassem responder aos questionamentos que norteiam esta investigação, tendo como ponto de partida o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica. Neste sentido pretendemos contribuir com os debates que contemplam a formação e atuação de professores universitários, numa perspectiva pluridimensional. A discussão em enfoque revela como se dá o processo de desenvolvimento da identidade profissional entre os professores que atuam no ensino superior e permite aprofundar a reflexão a respeito dos saberes que estes mobilizam no exercício da profissão. A construção da identidade docente está profundamente relacionada às condições objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho do professor e a maneira como estes a percebem em constante movimento.

Palavras – chave: Docência Universitária. Identidade profissional. Saberes docentes.

¹ Possui pós-graduação *latu sensu* em docência no ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia e aluna especial de mestrado na mesma instituição. Atua como professora na educação básica e colaboradora no projeto de pesquisa intitulado “A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente no Ensino Superior”. Email: dalmanelly@yahoo.com.br

Introdução

Historicamente, a questão da formação de professores, a estrutura do conhecimento pedagógico, e os processos de constituição da docência², tem sido temas frequentes nos debates em todo o país há mais de vinte anos nas várias organizações científicas e profissionais de educadores, por exemplo: ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, dentre outros espaços.

Constituem, neste sentido, como desafios à formação docente a reflexão pessoal e coletiva enquanto processo de conscientização progressiva de desenvolvimento contínuo e compartilhado, uma investigação constante como arcabouço de crenças, conhecimento e vivências de modo que o sujeito – o professor venha a encontrar-se com a sua própria humanidade (SÁ-CHAVES, 2001).

Esses desafios parecem apontar para o sentido do processo de formar professores, trata-se, portanto, de compreender os pressupostos que têm dado suporte à prática docente na educação superior no que tange a identidade profissional e aos saberes mobilizados, a fim de abranger quais os principais desdobramentos norteadores da prática destes professores universitários, além de buscar um melhor entendimento a respeito do processo de inserção na carreira do magistério superior.

Desta forma o presente estudo emerge de inquietações suscitadas, principalmente, no que diz respeito ao pouco preparo específico para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *strictu sensu* proporcionam aos professores. Esse problema insere-se no antigo dilema da formação do pesquisador *versus* professor.

Embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos pelo menos um aspecto no qual tem se mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente, na educação superior (TEIXEIRA, 2009).

De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica, há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado. Em contrapartida, para

² O processo de constituição da docência no decorrer da formação e da prática dos professores que atuam na educação superior, como foco de nossa pesquisa, relaciona-se com a investigação desenvolvida no Grupo de estudos e pesquisas em Didática e em desenvolvimento profissional dos professores (GEPEDI), registrado no CNPq e certificado pela Universidade Federal de Uberlândia, no contexto da Faculdade de Educação (FACED), da qual participamos da pesquisa no projeto: “A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente na educação superior”, coordenado pela professora Dr^a. Geovana Ferreira Melo Teixeira. O projeto conta com financiamento do CNPq e da FAPEMIG.

o exercício da docência na educação superior o foco é na competência científica, o que compromete a dimensão didático-pedagógica.

Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. Tendo em vista esta recorrente constatação, pode-se fazer a pergunta principal que norteia esta investigação: como ocorre o processo de constituição da docência de professores que se encontram em início de carreira na educação superior, na área de Ciências Humanas?

Tendo em vista essas questões, objetivamos com este trabalho investigar como ocorre o processo de constituição da docência no decorrer da formação e da prática dos professores que atuam na educação superior.

É importante apreender ainda, que há um contingente significativo de profissionais provenientes de instituições privadas de ensino ingressando em instituições públicas³. Esta instituição de ensino, por ser pública, pauta-se por uma cultura de trabalho⁴ diferenciada da instituição privada, no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, além dos professores inexperientes, também estes professores provenientes das faculdades particulares estão passando por um processo de socialização profissional.

Considera-se que a dinâmica do estudo contribui significativamente para o enriquecimento e amplitude da discussão sobre a questão do processo de constituição da docência universitária. Do mesmo modo, revela-se uma das questões mais complexas e instigantes do campo educacional, e se mantém pertinente e atual como objeto de investigação, tendo em vista as múltiplas facetas do docente que atua na educação superior.

Neste cenário, para responder ao questionamento desta investigação, partimos da análise de referenciais teóricos de estudos já realizados sobre o tema, e delineamos um caminho investigativo levou a opção pela abordagem metodológica de pesquisa de natureza qualitativa.

³ Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

⁴ Sabe-se que o trabalho nas instituições federais diferencia-se das instituições particulares, principalmente no que se refere ao espaço para a produção do conhecimento. As Universidades federais assentam-se no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Em contrapartida, nas instituições particulares o trabalho do professor centra-se essencialmente no exercício da docência.

Deste modo, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupa-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. O que correspondem a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva e os dados obtidos são fornecidos por meio de palavras. Chizzotti (2006) também esclarece que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

A pesquisa foi desenvolvida no período de dois anos, especificamente, de julho 2009 a julho 2011. O critério de seleção dos participantes da pesquisa foi o tempo de profissão. A prioridade foi investigar o processo de socialização de professores recém contratados: que não tiveram experiência docente e/ou com experiência provindos de instituições de ensino superior privadas. Além deste primeiro critério, outro foi a “adesão”, o aceite em participar da pesquisa. Os professores não foram nesse sentido, “objeto” da investigação. O objeto é o processo de sua socialização e a compreensão do processo de constituição da docência no decorrer da formação e da prática dos professores. Assim, puderam conhecer desde o início o projeto e optaram por aderir, ou não, à pesquisa.

Neste sentido, apresentamos aqui análises e reflexões considerando os estudos teóricos no que se refere à temática em questão. Esperamos, neste sentido, que os apontamentos presentes neste artigo amplie e contribua com as investigações no campo da formação de professores, mais especificamente da docência universitária.

A constituição da docência: formação e prática profissional

Segundo Tardif (2002) a formação docente supõe um *continuum*, no qual, durante a trajetória docente, as etapas do trabalho do professor devem alternar com fases de formação contínua. Essa formação é anterior ao ingresso na própria Universidade e perpassa pela formação inicial desdobrando-se ao longo de toda carreira profissional. Nesta dinâmica, os professores reelaboram os seus saberes iniciais em um diálogo constante com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas em seu contexto de trabalho. É neste diálogo e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que estes docentes vão construindo seus saberes. Deste modo, a formação docente sinaliza para diferentes enfoques e

desafios, bem como a construção da identidade profissional, os saberes que são mobilizados no exercício da docência, a relação teoria e prática, entre tantos outros.

Neste cenário, alguns professores revelam suas experiências acumuladas em sua trajetória e que são refletidas no exercício da docência e que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Uma professora relata sua trajetória e considera que todas as etapas as quais passou influenciaram em sua atividade docente atual:

Eu estava no último ano de faculdade na Universidade de Sorocaba e eu tinha algumas noites livres, existia um projeto da igreja do bairro onde eu morava que se chamava Sorocaba sem analfabetos, neste projeto era direcionado para pessoas maiores de 40 anos que não tiveram a oportunidade de estudar. Eu sempre gostei muito de história e eu me aventurei a ministrar aula como voluntaria de historia duas noites por semana... “Quando resolvi fazer o mestrado em educação, era meu desejo muito fazer com o professor que foi meu orientador, porque ele era uma pessoa que tinha uma sensibilidade muito grande com relação à questão do educar, e com ele eu aprendi muita coisa, as aulas eram muito mais conversas do que aulas. Acredito que isso é importante ter essa formação, e isso foi muito importante para mim, me influenciou na professora que sou hoje (entrevista – sujeito 03).

Podemos considerar a partir do exposto a dimensão da formação pessoal do professor. Segundo Tardif e Raymond (2000), o docente ao longo de sua história de vida pessoal interioriza conhecimentos, competências, crenças e valores, os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados. Dessa maneira, o tempo da vida profissional, o tempo de carreira que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho constrói, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional (TARDIF e RAYMOND, 2000).

A formação, neste sentido, passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes e estes produzem a profissão docente que é o segundo aspecto que se refere ao desenvolvimento profissional. Os saberes não são lineares no sentido de que não se constituem em um conhecimento acabado, tão pouco, são instrumentais, uma vez que, envolve uma complexidade de valores que são constantemente modificados (PIMENTA, 1997).

No último aspecto, Pimenta ainda considera o desenvolvimento organizacional, cuja importância está em produzir a instituição como espaço de trabalho e formação, “o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando à constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.” (PIMENTA, 1997, p. 12)

Todos estes aspectos estão intrinsecamente vinculados ao processo de socialização profissional do professor, na medida em que, em sua inserção inicial na carreira docente,

revelam suas concepções que posteriormente irão delimitar suas práticas formativas no interior da universidade. Tais fatores vinculam-se ao desenvolvimento de sua identidade profissional e a construção de seus saberes docentes, além de se referir à transposição dos conhecimentos inerentes à profissão em práticas profissionais.

Os professores novatos demonstram também, insegurança no tratamento dos problemas e vivem o conflito entre as demandas dos alunos e as exigências da instituição. Com o passar do tempo, à medida que vivenciam novos problemas, sentem-se mais tranqüilos, confiantes e autônomos para solucioná-los:

Por outro lado, tem um ponto negativo que, na verdade precisamos de muitas informações para poder se adaptar no primeiro momento. Como eu era recém chegada e na época faltavam professores não participei do processo de atribuição de aulas... Foi uma adaptação muito difícil nesse sentido, porque além de ter que adaptar-me em uma realidade completamente diferente – nunca havia vivenciado uma realidade de ter que lidar não só com aula, mas também com ensino, com pesquisa, com extensão, saber os trâmites, das leis, de resoluções... Hoje eu entendo muito mais o que é a realidade de uma Universidade pública e as exigências necessárias e o que temos que fazer para cumprir tais obrigações. Mas no primeiro momento eu tive que buscar as informações (entrevista – sujeito 01).

Deste modo a formação profissional revela-se como um processo interativo e dinâmico, perpassando pelas dimensões pessoal, social e profissional. (NÓVOA, 1997). As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor construiu e absorveu ao longo de sua trajetória são traduzidos em processos formativos e constituem-se em uma forma do docente ser, pensar e agir no mundo e em sua prática profissional. A formação nessa ótica tem a ver com a trajetória de vida pessoal e profissional, mostrando-se permanente.

É possível apreender que à medida que os docentes novatos adquirem mais experiência na profissão em contato com as situações cotidianas constroem um modo particular de lidar e ministrar aulas, arraigados nas práticas sociais coletivas da profissão docente. Uma professora assinala:

Vivenciamos uma mudança constante em relação ao processo de trabalho, e os currículos não têm acompanhado essas mudanças. Na teoria trabalhamos uma coisa, mas quando confrontados na prática é algo totalmente distante. É interessante o professor tentar alterar suas formas de trabalho, muitas vezes o professor utiliza o mesmo plano de aula há vinte anos, e em vinte anos muita coisa muda. Repensar esses processos de ensino pode contribuir muito para que os docentes estejam mais preparados para enfrentar as gerações que vêm aí. (entrevista – sujeito 03).

A partir das considerações dos docentes, podemos aferir que estes, em seu processo de socialização, constroem e reconstroem através das relações sociais suas ações, posicionando-

se de acordo com o momento vivenciado, incorporando assim práticas e percepções acerca da profissão docente ao longo da sua socialização.

É necessário ponderar que a prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional. Desta forma, configura-se como um desafio à docência na educação superior o desenvolvimento de estratégias formativas as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a construção de conhecimentos, saberes e fazeres próprios da área de atuação do professor que atua na educação superior.

As respostas obtidas por meio do questionário evidenciam que há a compreensão, por parte dos docentes que a formação inicial e continuada realmente contribuíram para sua atuação como professor. No entanto, as entrevistas revelam que estes professores afirmam ter dificuldades de natureza didático-pedagógica conforme explicitaremos a seguir:

não temos necessariamente esse preparo para entrar numa sala de aula e conduzir adequadamente. Essa é uma cobrança muito grande que temos da coordenação, da direção para manter o aluno, para poder conduzir uma boa aula. Então eu acho que o mínimo que deveria haver é uma preparação adequada para isso. Talvez muitos pensem que algum professor que vem de outras universidades já tenha uma experiência, ou saibam sobre isso, mas muitos não sabem como o meu caso, por exemplo. (Entrevista – sujeito 01).

Podemos observar através do relato, o pouco valor que é atribuído à formação didático – pedagógica do professor pela Universidade, tendo em vista que neste espaço prioriza-se a formação e a prática do pesquisador. Nessa lógica, este profissional realiza sua formação de pós-graduação, arquitetando uma competência técnico-científica, reconhecida e legitimada pelos seus pares e alunos.

Uma professora ponderou que “*Em alguns momentos temos uma distância muito grande entre o que imaginamos e planejamos e o que o aluno está preparado para receber*” (entrevista – sujeito 03). Os relatos demonstram que há, por parte dos professores de modo geral, a compreensão das lacunas formativas com relação às questões próprias da docência universitária, que é entendida como uma profissão complexa, num contexto que implica movimento que é a Universidade.

No entanto, é expressa nesta fala uma concepção de educação que pode reproduzir as práticas tradicionais de transmissão do conteúdo de alguém que sabe muito, que tem o domínio da disciplina a ser ensinada para alguém que nada sabe. Quando perguntamos através do questionário sobre as principais habilidades como professor, alguns enumeraram que seria preparação das aulas e exposição do assunto a ser abordado ou o que alguns denominaram de clareza nas explicações. Uma professora ainda afirma. “O professor universitário tem que ter

uma boa formação, tem que conhecer o que ele vai lecionar... Ser uma pessoa que vai transitar bem entre sua posição acadêmica e de professor, de trazer a informação para os alunos.” (entrevista, sujeito 05)

Apesar de haver um comprometimento com a atividade docente, a partir desses relatos observamos ainda que de forma subjetiva, as concepções de que ser professor é transmitir bem os conteúdos, numa perspectiva tradicional de “educação bancária”, como articulava Freire (1996). Em contrapartida, outros professores demonstram que:

O professor tem que ter sensibilidade. Não adianta chegar a uma sala de aula e ser um professor extremamente conhecedor tanto da teórica como da prática, mas que não tem sensibilidade de perceber o quanto seu aluno precisa de um retorno seu. Alguns podem chamar isso de didática, mas eu acredito que sensibilidade seria uma boa palavra. (entrevista – sujeito 04)

Temos que repensar o trabalho do professor na sala de aula. Hoje em dia o professor é muito mais um indicador, ele não é alguém que apenas transmite conhecimento, ele aponta caminhos e cada um (discente) vai descobrindo esses caminhos conforme estão sendo indicados. (entrevista – sujeito 02)

Diante do exposto, consideramos que o professor apresenta um papel central no processo de ensino e aprendizagem, visto que, este mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. No entanto, é necessário a este profissional dialogar o conhecimento com o trabalho cotidiano, tendo em vista que, tanto ele como o discente possuem uma bagagem de conhecimentos construídos anteriores à Universidade. Para tanto, é importante que o docente tenha a capacidade de saber adequar-se metodologicamente, construindo e reconstruindo estratégias a fim de pensar o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção com os pares.

Hoje a tarefa de ensinar demanda uma nova formação inicial e permanente, em decorrência de o professor ter que exercer outros papéis, tais como a motivação, participação, animação do grupo, relações com estruturas sociais e com a comunidade. Neste sentido, refletir sobre a atividade docente requer uma nova concepção do papel do professor – que apenas dominar o conhecimento das disciplinas não é suficiente.

A partir do que observam Pimenta e Anastasiou (2002) na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem. Podemos dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação, através dos cursos de formação “*strito-sensu*” e “*lato sensu*”, entretanto, a formação pedagógica voltada para a docência na educação superior é quase inexistente. Uma professora afirma:

Mas a minha intenção sempre foi continuar com a pesquisa e mesmo estando fora, mesmo trabalhando nessa faculdade particular nunca deixei de buscar leituras, de tentar entender alguma coisa para poder futuramente no doutorado continuar, com essa preocupação. (entrevista – sujeito 01)

O que eu gosto de fazer é pesquisa, mas não da pra viver só de pesquisa, principalmente na minha área que é letras, se fosse outra área quem sabe engenharia daria pra eu viver de pesquisa. Desta forma, eu sempre busquei dosar, fazer o que eu gosto e tentar lecionar aquilo que eu gosto. (entrevista – sujeito 02).

O que podemos apreender que há ênfase mais nas atividades de pesquisa em detrimento do ensino. À luz do que observa Cunha (2001, p. 80) “o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade”.

Com relação a estes aspectos, perguntamos aos professores sobre a consistência da sua formação para o exercício da docência na pós-graduação, e os professores destacaram que “*Obtive uma boa base teórico-prática na graduação em letras que me possibilitou boa adaptação no magistério. Mas na pós-graduação, como é característico dos cursos de pós-graduação, não há exigência na formação pratica, mas sim teórica.*” (questionário sujeito 01) “*O preparo se deu através dos bons exemplos deixados por professores cujo trabalho acadêmico me supervisionavam favoravelmente, seja em aula ou fora dela.*” (Questionário - sujeito 02).

A formação docente, conforme assinalado nas respostas dos professores mostra-se limitada, no sentido de que, não há a preocupação em desenvolver atividades e/ou discussões específicas para o exercício da docência na educação superior. Nessa perspectiva cabe a reflexão crítica sobre sentido formativo da instituição (a Universidade que é o lócus de formação e atuação docente).

Nesta dinâmica, Nóvoa (1992) propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico reflexiva que “*forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que promova as dinâmicas de formação autoparticipada*” (1992, p.25). A partir desses aspectos Pimenta (1997) considera três processos na formação docente, que são eles: *produzir a vida do professor que sugere valorizar a vida do professor – que tem que ver com o desenvolvimento pessoal* como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas, ou seja, sua trajetória de vida e suas vivências.

Nesta direção, há a necessidade de se investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em sensibilidade frente ao

aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada; indissociabilidade entre teoria e prática; como apontado por alguns professores nas entrevistas, e o processo de ensino focalizado a partir do processo de aprender do discente, todos esses fatores direcionados ao desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional, e para tanto é necessário rever o papel da instituição como possibilidade de contribuir para impulsionar essas práticas na Universidade.

A partir destas considerações, revela-se imprescindível a preparação de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como um ofício que exige o domínio de vários saberes, e está situada no entrecruzamento de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Considerações finais: Resultados e Discussão

Esta investigação nos possibilitou compreender como ocorre o processo de constituição da docência de professores que se encontram em início de carreira na educação superior, na área de Ciências Humanas, concordamos desta forma que as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais, e os saberes que são mobilizados à medida que desenvolve seu trabalho e a história de vida são fatores constituintes desse processo. Neste sentido, conhecemos as experiências que marcaram e tornaram-se ações formativas da pessoa e do profissional docente.

Neste amplo contexto, os conhecimentos construídos em diferentes lugares e momentos da vida pessoal e profissional influenciaram de forma significativa a relação que cada professor tem com a docência. Nesta medida, tais aspectos vivenciados e incorporados de diferentes modos por estes docentes, acabaram por constituir-se num processo de constante formação do eu pessoal e do eu profissional.

Desta forma, a partir do diálogo com os referenciais teóricos que balizaram este estudo, bem como, os apontamentos dos professores – sujeitos da pesquisa, apreendemos que a formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do magistério superior, na medida em que, os professores consideraram em suas práticas cotidianas na Universidade a influência das experiências anteriores ao acesso na carreira – escolares, familiares, profissionais e sociais.

A experiência profissional durante a socialização vai se configurando num espaço rico de formação. Os conhecimentos que dizem respeito ao modo como se apropria do ser professor no decorrer da vida, revelam-se assim, como valiosos no processo de desenvolvimento da profissão, no sentido de que os professores, no exercício de sua atividade,

constroem saberes práticos, baseados nas experiências cotidianas e esses saberes se transpõem às situações de ensinar estabelecendo uma relação dialógica.

Essas experiências constituem-se em espaços a partir dos quais o professor pode trazer a tona saberes e vivências ao longo de sua trajetória de vida para responder às necessidades que são postas no momento. É na história da formação desses professores que estes constroem e formulam instrumentos para produzir seus saberes e ensiná-los aos seus alunos, o que pode permitir ainda que estes percebam a prática atual como referência para a sua atuação e nela refletir.

Tais aspectos contribuíram para o fortalecimento da profissionalização do professor, contudo, consideramos que estes não são suficientes para o exercício docente. Estas considerações apontam, para uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da docência na educação superior por parte dos cursos de pós-graduação *strictu-sensu*, na medida em que, os professores para darem conta de seu trabalho recorrem aos conhecimentos adquiridos na prática docente na educação básica, as experiências formativas na formação inicial, ao conhecimento do conteúdo da disciplina e às referências passadas pessoais e/ou profissionais.

É nessa ótica que, reiteramos a necessidade de investimento em uma formação pedagógica sólida e permanente, e não apenas em eventuais programas de integração, de forma que as práticas e experiências sejam articuladas às teorias educacionais, por meio de metodologias que considerem as necessidades formativas dos docentes, o trabalho coletivo e a valorização da carreira no magistério superior.

Nessa direção, acreditamos na não existência de um ator individual, mas de vários atores multifacetados, constituídos por várias experiências formativas e em diferentes tempos de vida. Esses espaços e momentos formativos exercem influência significativa na prática profissional do professor.

Assim, configura-se como um desafio à docência na educação superior a ampliação de estratégias formativas que sejam organizadas de forma sistemática, as quais envolvam empenhos pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, norteados para a construção de conhecimentos que considerem os diversos saberes mobilizados pelos professores e os próprios da área de atuação profissional.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Portugal: Porto Editora, 1994.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA F. L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-201.

NÓVOA, A. Os professores e sua Formação. 3ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

PIMENTA, S. G. *Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor*. Nuances, vol III, Presidente Prudente, 1997, p.05 – 14.

_____. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____. (Org). *Saberes Pedagógicos e Atividades Docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; ANASTASIOU, L. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO Isabel (org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

TARDIF, M; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e sociedade*. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, dez. 2000.

_____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, G. F. M. *Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes*. Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.