

IDENTIDADE DOCENTE NA UNIVERSIDADE:UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Carmensita Matos Braga Passos
Universidade Federal do Ceará

1. INTRODUÇÃO

A formação do professor é um tema que tem estado presente nas atividades acadêmicas que venho desenvolvendo. Consciente da complexidade e da magnitude das questões que envolvem a educação, acredito na formação inicial e contínua do professor como um dos passos fundamentais para a melhoria da qualidade do processo educativo oferecido em nossas escolas. É evidente que esse passo não pode se desvincular de outros indispensáveis a uma política educacional comprometida com uma escola de qualidade para todos. Medidas como valorização do trabalho docente através de salários justos; melhoria nas condições de trabalho; participação da comunidade educacional nas decisões que envolvem a política educacional; mais verbas para a educação em todos os níveis; dentre outras, precisam integrar-se pois, isoladamente, não dão conta da multidimensionalidade das questões educacionais.

No meio de tantas possibilidades na área educacional, a formação do(a) professor(a) tem despertado em mim especial interesse. Desde que comecei a trabalhar com a disciplina Didática em cursos de Pedagogia e demais licenciaturas fui me aproximando e me envolvendo cada vez mais com a formação de professores. Já em minha dissertação de mestrado, ela se fez presente quando investiguei as tendências evidenciadas em planos de Didática de várias universidades brasileiras. A investigação dessa problemática tinha como preocupação básica a formação do professor, mais especificamente, o papel da Didática frente às novas exigências feitas à disciplina com vistas a formação de um professor articulado com as demandas do mundo contemporâneo.

O trabalho com essa disciplina além de colocar constantemente o desafio da formação de novos professores, traz também um outro foco de interesse: os professores da universidade que também atuam na formação desses futuros profissionais. No desenvolvimento da disciplina, durante as discussões e debates, os

alunos apresentam suas experiências discentes em que são reincidentes as seguintes situações: práticas autoritárias que inibem e desqualificam os alunos; metodologias baseadas na transmissão/repetição de conhecimentos; avaliação meramente classificatória e punidora; professores bastante qualificados no que se refere ao conteúdo, mas com pouca preparação pedagógica; descaso com a dimensão afetiva; conteúdos trabalhados de forma descontextualizada e fragmentada. A fala dos alunos sobre os constantes problemas pedagógicos de seus professores começou a despertar minha atenção para o professor que atua no terceiro grau, sua prática docente e sua relação com a profissão professor.

Outro fato que contribuiu para aumentar meu envolvimento com a docência no ensino superior, foi a participação durante o ano de 2000 de uma pesquisa na Universidade Federal do Pará, intitulada *Reconstruindo as práticas docentes no ensino superior*. Essa pesquisa originou-se de solicitações de acompanhamento pedagógico oriundas de dois centros, o Centro Tecnológico e o Centro de Ciências da Saúde. As solicitações levadas à reunião do Departamento de Métodos Técnicas e Orientação da Educação geraram um projeto de pesquisa que procurou articular a solicitação dos centros e o interesse de professores/as do departamento interessados/das com a temática formação de professores. O projeto de pesquisa apoiava-se na concepção da formação do professor reflexivo, ou seja, numa concepção de formação contínua, que compreende o professor como sujeito ativo dessa formação através da reflexão sistemática sobre seu fazer docente. Dessa forma a perspectiva de formação contínua assumida pelo projeto, procurava superar uma metodologia de transmissão/assimilação, ao contrário, pressupunha o envolvimento ativo dos docentes. Para tanto a proposta elegeu a pesquisa ação como abordagem metodológica adequada a um processo de formação contínua de professores reflexivos. Em função dessas compreensões, o projeto traçava apenas seus princípios e pressupostos teóricos, e, coerente com estes não apresentava etapas ou atividades preestabelecidas. O caminho a ser percorrido seria decidido com grupo envolvido na pesquisa de acordo com as necessidades que fossem se apresentando a partir das reflexões realizadas.

O trabalho realizado durante o ano de 2000 foi uma experiência piloto, que apesar de muitas dificuldades enfrentadas foi extremamente gratificante. Dentre muitos achados pude verificar a existência de dois grupos distintos de professores(as), os(as) que são sensíveis às questões pedagógicas presentes em

seu trabalho docente; e, aqueles(as) que não estão sensíveis a essas questões. No primeiro grupo os(as) professores(as) reconhecem sua carência pedagógica, uma vez que não tiveram uma preparação específica para exercerem a função de professor(a). Entretanto esse grupo tem uma visão meio mágica quanto ao poder da Didática e das metodologias na resolução das problemáticas que enfrentam no dia a dia. Desconstruir essas falsas expectativas foi um desafio que se impôs desde o início. No segundo grupo, mais numeroso, incluíam-se os(as) professores(as) que acreditam que para o exercício da docência é suficiente o domínio do conteúdo e, portanto, não demonstraram disponibilidade e interesse em participar de projetos como o que apresentávamos.

Com a redistribuição para a Universidade Federal do Ceará interrompi minha participação nessa pesquisa. Persistiu, entretanto, o interesse em investigar a docência na universidade, uma problemática ainda ampla que demanda uma melhor delimitação. Muitos aspectos merecem ser estudados, muitos olhares podem ser lançados sobre essa questão. Esse é um momento difícil na elaboração de um projeto de pesquisa, pois inicialmente imagina-se que se pode dar conta de toda a problemática, que é possível estudar todas as questões que trazem inquietações. É doloroso e igualmente necessário impor limites, fazer recortes, pois tudo parece importante, urgente.

Fui colocando no papel minhas interrogações, problemáticas e inquietações, enfim aspectos que eu gostaria de investigar, de estudar e compreender melhor. Muitas questões se apresentaram: quem é o(a) professor(a) do ensino superior? Como ele(a) se vê? Como exerce sua prática docente? Que metodologia utiliza em suas aulas? Que tipo de relação estabelece com seus(suas) alunos(as)? Como avalia seu trabalho? Como vê o exercício de sua profissão diante das novas exigências do mundo contemporâneo? Trabalha numa perspectiva de transmissão ou de construção de conhecimentos? Como percebe a dimensão pedagógica no desempenho de seu trabalho docente? Que concepções de ensino aprendizagem perpassam sua prática? Que problemas e dificuldades tem enfrentado no desenvolvimento de suas atividades? Como tem resolvido essas questões?

Muitas possibilidades de investigação encantam a mim como professora de didática, sempre apaixonada e inquieta com os desafios sempre imprevisíveis e instigantes do processo de ensino aprendizagem. Para cada questionamento, um grupo de questões apontava para uma gama de possibilidades. Fui me definindo aos

poucos, mas sempre achando que muitas temáticas importantes ficariam excluídas. Para a definição foi importante minha participação como aluna especial da disciplina Seminário Temático Educação, Currículo e Ensino, ministrada pelo Prof. Luiz Botelho Albuquerque. As discussões travadas e a bibliografia proposta me remeteram a leituras e conceitos que contribuíram para clarear e delinear melhor esta proposta de pesquisa.

Decidi então investigar a identidade dos(as) professores(as) do ensino superior, a partir dos elementos que estes identificam como importantes na composição de sua identidade.

2.Delineando Melhor a Problemática

Diante de uma realidade social em constante mutação, apresentando sempre novos desafios, novas exigências, novos conhecimentos, questionando valores e práticas estabelecidas, derrubando mitos e verdades, como se coloca o(a) professor(a)? Instigado(a), como os(as) demais profissionais de outras áreas, pelas demandas e necessidades do mundo atual, o(a) professor(a) se insere nessa realidade cambiante revendo seus sistemas de referência, construindo novos, mantendo outros, readaptando alguns. De acordo com suas experiências pessoais, profissionais, sociais, afetivas, éticas, estéticas, espirituais vão-se construindo esquemas representativos de sua identidade profissional.

As transformações do mundo atual têm provocado, segundo Hall (2001), um tipo de mudança estrutural, nas palavras do autor

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações também estão mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (Hall, 2001:09)

A intenção da pesquisa é investigar os elementos que o professor utiliza na construção de sua identidade profissional, num contexto histórico marcado por transformações que põem em xeque, desestabilizam e questionam antigas referências que davam sustentação às identidades, provocando fragmentação e descentração.

Interessa-me nessa investigação compreender os elementos presentes na construção da identidade docente do(a) professor(a) do ensino superior. Em outras palavras, como se vê o(a) professor(a) do ensino superior? Que características são consideradas importantes? Que dimensões se fazem presentes, (aspectos técnicos, relativos ao conteúdo, formação profissional, aspectos afetivos, éticos, sociais, espirituais)? Enfim que aspectos envolvem o ser professor(a)? Ser professor(a) hoje é diferente do que foi ser professor(a) para gerações passadas?

Compreender os elementos que o professor(a) utiliza na composição de sua identidade docente ajudará a conhecer melhor quem é o(a) docente do ensino superior, como ele(ela) se vê, que sistemas de representações lhe servem de referência, o que ele(ela) considera importante para o *ser professor(a)*, qual o seu papel diante dos desafios e transformações da realidade social atual. Essas análises constituir-se-ão em importante material de referência para futuras intervenções junto aos professores. A investigação se localizará na Universidade Federal do Ceará (UFC), portanto, os sujeitos a serem envolvidos na investigação serão seus(suas) professores(ras)

De forma mais sucinta, o desenvolvimento deste projeto de pesquisa estará norteado pelas seguintes **questões**:

- que elementos estão envolvidos na construção da identidade docente do(a) professor(a) do ensino superior, mais especificamente do(a) professor(a) da UFC?
- Que sistemas de representação servem referência no processo de construção dessa identidade? Que características são consideradas importantes para ser professor(a) no ensino superior?
- Como a dimensão pedagógica aparece na representação da identidade docente do professor(a) do ensino superior (UFC)? Como são percebidos elementos como planejamento, conteúdo, metodologia, avaliação, relação professor(a)-aluno(a) na composição dessa identidade?

Tendo por base essas questões buscarei alcançar os seguintes **objetivos**:

- investigar os elementos que compõem a identidade do(a) professor(a) do ensino superior, especificamente da UFC;
- identificar os sistemas de representação que servem de referência para a construção da identidade docente do(a) professor(a) do ensino superior (no caso da UFC);
- analisar como se coloca a dimensão pedagógica no processo de representação da identidade docente do(a) professor(a) do ensino superior (UFC).

3.Referencial Teórico: primeiras aproximações

3.1. Compreendendo o conceito de identidade

Este trabalho pretende investigar os elementos envolvidos no processo de construção da identidade dos(as) professores(as) da UFC, o sistema de representações que lhes serve de referência, em outras palavras, o que significa ser professor(a), para o docente da UFC; que recursos simbólicos são utilizados na afirmação dessa identidade.

Essa problemática será abordada a partir da perspectiva teórica desenvolvida pelos estudos culturais, entendendo que essa é uma possibilidades dentre outras formas possíveis igualmente válidas.

Segundo os autores que trabalham a identidade a partir da teorização cultural, identidade é um processo, uma produção, algo em movimento, em transformação, sempre inacabado, e construído socialmente. Silva (2000:96e97) assim se refere:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, 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 conexões com relações de poder.

Portanto o conceito de identidade aqui trabalhado opõe-se a uma compreensão rígida, fixa, unificada. Ao contrário, o processo de construção da identidade é fragmentado, complexo e contraditório.

No cenário sócio-econômico político e cultural contemporâneo em que as mudanças são rápidas e constantes, cai o mito de uma identidade estável e única e abre-se caminho para a construção de novas identidades e a produção de novos sujeitos através rupturas e recomposições.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em torno de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (Hall, 2001:12,13)

Hall (2001) com base em autores como David Harvey e Ernest Laclau procura explicar os processos de descentração que desarticulam e fragmentam as identidades contemporâneas. Ele argumenta que as sociedades do que ele denomina *modernidade tardia* são caracterizadas pela ruptura, pela fragmentação e pela inexistência de um princípio ou centro organizador único. A realidade das sociedades modernas não se desenvolve de acordo com uma única causa ou lei. Ao contrário ocorre um “deslocamento” em que *não* há a substituição de um centro por outro, mas por uma “pluralidade de centros”. As sociedades da *modernidade tardia* são “atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos.”(Hall,2001:17) Neste cenário, uma só categoria, como por exemplo a classe social, não pode ser mais utilizada como única dimensão de identificação do sujeito. Outras instâncias como questões de gênero, opção sexual, etnias, movimentos ecológicos e outros movimentos sociais, mobilizam a sociedade e provocam rupturas nas identidades que passam a se constituir não mais a partir de um único referencial, mas de vários.

Para Hall (2001) o que vem provocando de forma tão poderosa o deslocamento das identidades é um complexo de processos e forças a que chama de globalização e que, com base em Anthony McGrew (apud Hall, 2001) é assim definida

(...)a “globalização” se refere aqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam as fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da idéia clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentre na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço. (Giddens,1990, p.64) Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais. (Hall,2001:68)

A compressão espaço-tempo, característica da globalização, permite que eventos ocorridos em lugares distantes tenham repercussão imediata em todo o globo. Como as identidades são construídas com base em representações localizadas em um determinado espaço e tempo simbólicos o encolhimento espaço-tempo produz alterações na forma como as identidades passam a ser situadas.

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

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”. (Hall,201:75)

Esses processos tornam a identidade uma questão problemática, a idéia de uma identidade única, imutável entra em colapso. O confronto com os apelos da globalização tem um efeito desestabilizador sobre as identidades locais provocando uma ampliação na possibilidade de construção de novas posições de sujeito, de identidades plurais e contestadas.

(...) a globalização tem, *sim*, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas e unificadas ou trans-históricas. (Hall, 2001:87)

É neste cenário que, elementos, práticas, símbolos, significados e códigos que interagem na composição da identidade docente são hoje questionados, substituídos, superados. Novas realidades, novas emergências e necessidades vão apontando para o surgimento de outros elementos, outros significados, outras práticas que se confrontam, rompem ou se juntam aos anteriores num processo constante de desestruturação e reestruturação. Circunstâncias legais, históricas, econômicas, sociais, éticas, afetivas, institucionais, individuais e coletivas, interagem a nível macro e micro, modificando, fragmentando, deslocando, desarticulando o estabelecido, criando outras perspectivas e gestando novas possibilidades para as identidades individuais e profissionais dos/as professores/as.

Existe, em suma, na vida moderna, uma diversidade de posições que nos estão disponíveis – posições que podemos ocupar ou não. Parece difícil separar algumas dessas identidades e estabelecer fronteiras entre elas. Algumas dessas identidades podem, na verdade, ter mudado ao longo do tempo. As formas como representamos a nós mesmos – como mulheres, como homens, como pais, como pessoas trabalhadoras – têm mudado radicalmente nos últimos anos. Como indivíduos, podemos passar por experiências de fragmentação nas nossas relações pessoais e no trabalho. Essas experiências são vividas no contexto de mudanças sociais e históricas., tais como mudanças no mercado de trabalho e nos padrões de emprego. (Woodward, 2000:31)

A compreensão do conceito de identidade, a partir da perspectiva que assumi para o desenvolvimento deste trabalho, demandará uma melhor contextualização do papel que desempenham elementos como *diferença, linguagem e representação* na construção desse conceito.

A compreensão da identidade pressupõe a compreensão da diferença, já que a identidade se afirma também por aquilo que ela não é. A identidade é produzida a partir da diferença. A diferença é o que separa uma identidade da outra, portanto a identidade é relacional, (Woodward, 2000), identidade e diferença estão em relação de interdependência. Dizer o que somos é também dizer o que não somos, de acordo com Silva (2000:82) “A identidade e a diferença, se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora.”

A identidade e a diferença são processos produzidos cultural e socialmente, não são naturais, não se constituem essências. É através da linguagem que criamos a identidade e a diferença, e lhes atribuímos sentido. A identidade e a diferença só podem ser entendidas dentro de um sistema de significação (representação) que lhes confere sentido através da linguagem. Diferentes objetos, fatos, atitudes, gestos, símbolos adquirem diferentes significados a partir das representações que deles são feitas. A identidade docente é produzida ao longo do tempo, segundo diferentes significados e representações. Neste trabalho buscarei identificar os elementos, referenciais simbólicos que professores(as) do ensino superior utilizam na construção de sua identidade, no cenário atual caracterizado por uma crise de valores, mudanças aceleradas envolvendo os mais diversos campos (ético, institucional, científico, econômico, político, tecnológico, produtivo, cultural) que problematizam e colocam novas exigências à profissão docente.

Esses são os referenciais que inicialmente se me apresentam como possibilidades teóricas a serem exploradas para a compreensão de identidade, um conceito fundamental para a problemática que pretendo investigar.

3.2. Profissão Docente: Reflexões Iniciais

Nesta primeira tentativa de aproximação teórica, considero importante para a compreensão e análise dos elementos que os(as) professores(as) da educação

superior (no caso da UFC) elegem para caracterizar sua identidade, as formulações teóricas, questionamentos e reflexões em torno da profissão docente. Qual sua especificidade? Quais suas características? Que tipos de saberes envolve? Que tipo de formação (inicial e continuada) exige?

A profissionalidade docente é um conceito em constante elaboração, cuja compreensão deve ser situada num determinado contexto sócio-histórico. Professores e professoras são os responsáveis pelos processos institucionalizados de educação, ainda que, nesses processos muitos outros agentes educacionais interfiram. A atividade dos(as) professores(as) diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas instituições de ensino. A função docente, suas características, a forma de desempenhá-la, a importância a ela atribuída, e as exigências feitas em relação à profissão, variam de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação e ao processo de ensino-aprendizagem nos diferentes tempos e espaços.

Compreender a profissão docente pressupõe compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, que se constitui o seu eixo.

O ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo que sofre influências de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos, estéticos. O desenvolvimento do trabalho docente, pelo grau de complexidade que envolve, não se encaixa em saberes estáveis, sistemáticos e instrumentais, automaticamente aplicados às situações de ensino-aprendizagem.

No desempenho de seu trabalho professores e professoras lidam com relações interpessoais que são sempre únicas e vividas de aspectos afetivos, valorativos, psicológicos. Interferem nessas relações, elementos que perpassam a existência de cada um dos indivíduos que participam do grupo: elementos culturais, familiares, religiosos, situação econômica, experiências vividas, diferentes formas de ser e estar no mundo e interesses diversos formando assim, uma intrincada teia de interações.

Não podendo contar com um conjunto de saberes estáveis, instrumentais que lhes auxiliem no desenvolvimento de sua prática, que envolve questões de imensa complexidade, incerteza e singularidade, os(as) professores(as) apoiam-se em suas experiências pessoais e profissionais, nas suas crenças e valores, criam,

improvisam e constroem saberes no enfrentamento de situações únicas que exigem decisões e encaminhamentos únicos.

Segundo Sacristan (1991:74)

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes.

Essa compreensão leva a conclusão que, o exercício da docência é, em boa parte, determinado por aquilo que o(a) professor(a) é enquanto pessoa, pela forma como pensa, age, seus valores, sua vivência, sua personalidade (Tardif e outros,2000).

Compreender o ensino como prática social, vivenciada a partir de interações pessoais, significa reconhecer que sua abordagem não se limita a um conhecimento preciso, objetivo e instrumental. Isso não quer dizer que a profissão docente não possa contar com um referencial teórico para fundamentar sua prática pedagógica. Sacristán (1991:87) lembra que “A capacidade operativa do conhecimento e da investigação pedagógica na prática depende da possibilidade de o conhecimento ampliar a consciência dos problemas educativos e dos modelos alternativos.” A fundamentação teórica, se em estreita interação com a prática a partir de uma reflexão sistemática sobre ela, oferecerá subsídios para ampliar as possibilidades de ação refletida do(a) professor(a). A relação teoria e prática fertiliza, enriquece e oferece elementos de superação à ação docente.

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa, em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. Mas não se fique com uma idéia pragmático-funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem que ser um homem ou uma mulher, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade. (Alarcão, 1998: 104)

Pelas características aqui apresentadas, percebemos que o trabalho docente se caracteriza pela pluralidade de saberes e experiências para seu desempenho. Nossa ação docente se confunde com aquilo que somos. Ao se referir à cultura profissional docente como um tecido de muitos fios, uma cultura plural, Arroyo (2000:199) afirma que ser professor(a) “se mistura com o que se pensa, sente, com auto-imagens, com possibilidades e limites, com horizontes humanos possíveis como gente e como grupo social e cultural.” Levando em consideração que o exercício da profissão docente, não se descola da subjetividade do(a) professor(a), Nóvoa (1997) reforça a necessidade da formação do(a) professor(a) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional. Ao ignorar essa interação os cursos de formação de professores(as) acabam não conseguindo que os(as) professores(as) se tornem sujeitos de sua formação. O desenvolvimento pessoal é indissociável do desenvolvimento profissional, as instâncias formativas têm que abrir espaços para essa compreensão.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (Nóvoa, 1997: 25)

O saber que o(a) professor(a) utiliza no desempenho de sua profissão tem uma especificidade que exige uma formação inicial e continuada, não é uma profissão que possa se improvisar. Conforme vimos até aqui, mesmo baseando-se em experiências e em conhecimentos práticos, outros conhecimentos interagem na forma como o(a) professor(a) desenvolve sua ação e enfrenta as questões cotidianas de sua profissão. Tom (apud Sacristán, 1997:78) propõe quatro formas de encarar o ensino como atividade profissional:

a) o ensino como ofício composto de saberes práticos adquiridos pela experiência; b) o ensino como uma derivação do conhecimento, isto é, como aplicação de uma ciência; c) o ensino como uma arte que exprime a criatividade individual de quem o realiza; d) o ensino como um empenhamento moral, sublinhando a dimensão ética da atividade docente.

Na busca de definir referenciais para a afirmação da profissionalidade docente, temos ainda a contribuição de Nóvoa (1991), que aponta quatro etapas para o processo histórico de profissionalização do(as) professores(as), são elas:

exercício da atividade docente em tempo integral, ou como ocupação principal; estabelecimento de suporte legal (licenças, concursos) para o exercício da docência; existência de instituições credenciadas à formação de professores(as); criação de associações profissionais responsáveis pelo “desenvolvimento de um espírito de corpo” e pela “defesa do estatuto sócio-profissional dos professores.”(Nóvoa, 1991:13)

As reflexões aqui apresentadas permitem afirmar que para ser professor não é suficiente o domínio de um determinado conteúdo. Em minha experiência como professora de Didática em cursos de Licenciatura, tenho acompanhado relatos de alunos de diferentes cursos e áreas, que apontam para dificuldades pedagógicas conseqüentes dessa compreensão reducionista da profissão docente, algumas das quais destacaremos a seguir.

O processo de ensino-aprendizagem é visto como restrito à apresentação de um determinado conteúdo. A prática docente torna-se engessada, repetitiva, desmotivante, monótona. A metodologia utilizada baseia-se na exposição-assimilação de conteúdo, sem espaço para uma participação mais ativa do aluno e para o desenvolvimento de capacidades mentais, habilidades, competências, valores, reflexões e outras aprendizagens importantes na formação para o exercício de uma determinada profissão. As relações professor(a)-aluno(a) tendem a ser difíceis, hierarquizadas, marcadas pela ausência de diálogo, elemento fundamental num processo formativo essencialmente interativo. A avaliação limita-se a um processo de atribuição de notas.

Reduzindo o processo de ensino-aprendizagem à mera transmissão de conteúdos o(a) professor(a) deixa de perceber seu papel e do conhecimento trabalhado na totalidade da formação profissional, assim como sua relação com o contexto social, assumindo um caráter fragmentado e sacrificando a relação teoria-prática.

Os aspectos afetivo e ético não são considerados como partes integrantes do processo. O(a) professor(a) não toma consciência que ao desenvolver sua ação ela não está circunscrita à apresentação dos conteúdos da disciplina. Sua postura, sua forma de se relacionar com o curso, com a docência e com os estudantes, seus valores, seus interesses e gostos são também elementos formadores.

O trabalho docente abordado dessa forma estática, deixa de ser visto em sua dinamicidade, em permanente transformação, em interação com as diversas

instâncias, sempre inédito e imprevisível, demandando portanto um processo de reflexão para uma tomada de consciência de sua complexidade, de suas peculiaridades e para a busca de superação de seus possíveis entraves.

O(a) professor(a) que centra sua ação docente apenas na transmissão-assimilação de conteúdos não está em sintonia com o cenário histórico atual com suas características sociais, econômicas, culturais, políticas e ritmo acelerado de transformação, que põem em xeque uma formação profissional pautada em um modelo conteudista. Kuenzer (2001) argumenta que as mudanças no mundo do trabalho impulsionadas pelo desenvolvimento científico-tecnológico têm trazido profundas conseqüências para os cursos de graduação.

A autora citada afirma que a organização produtiva fundamentada no antigo modelo fordista-taylorista exigia do ensino superior a formação de profissionais especializados para desempenhar uma função bem definida e estável no mercado de trabalho.

O avanço científico-tecnológico, a substituição da base eletromecânica de produção para uma base microeletrônica, quebra a rigidez do modelo fordista-taylorista de organização e gestão do trabalho imprimindo flexibilidade ao processo e exigindo a formação de um outro tipo de profissional do qual são exigidas:

(...)competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanente, e assim por diante. (Kuenzer, 2001:18)

Segundo a autora, a formação conteudista e pouco dinâmica, adequada a um mercado relativamente estável demanda sua substituição por uma formação flexível e continuada compatível com as novas exigências do mercado. Para tal, o ensino superior deverá se dar a partir outros percursos curriculares “em que, a uma

base sólida de formação geral de natureza interdisciplinar, suceda a possibilidade escolha do que se tem chamado de ênfases.” (Kuenzer,2001:19)

Por outro lado, as novas exigências do mundo do trabalho, não podem repercutir na formação profissional de uma forma linear, em que a educação superior seja entendida numa perspectiva instrumental do mercado trabalho. As novas competências cognitivas, habilidades e capacidades demandadas pelo novo modelo produtivo podem e devem ser trabalhadas dentro de um enfoque de superação que não atende apenas estreitamente aos interesses do mercado, mas enfoca essas mesmas capacidades e competências do ponto de vista do profissional e do cidadão. Sobre este aspecto a autora em pauta faz importante reflexão no sentido de as que propostas curriculares do ensino superior

(...) viabilizem a autonomia intelectual e ética na perspectiva do trabalho coletivo de destruição das condições de exploração – e, portanto, de construção de uma outra sociedade - , as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em suas dimensões contraditórias, terão permitido germinar a semente da transformação. (Kuenzer,2001:28)

As críticas da autora ao modelo curricular do MEC não serão trabalhadas no momento, podendo ser retomadas de acordo com o percurso da investigação que pretendo desenvolver. Para já evidencia-se a inadequação de uma prática docente que pretende dar conta de sua função a partir da mera exposição de conteúdos chocando-se com as necessidades do mundo contemporâneo e com as peculiaridade da profissão docente que tem especificidades dentre as quais a necessidade de constante superação e aperfeiçoamento diante das emergências e desafios colocados pelo exercício da profissão.

Essas são as primeiras aproximações teóricas, que a princípio se evidenciam como fundamentos à compreensão da problemática que pretendo investigar. Penso que as possibilidades são muitas. Durante a elaboração deste projeto fui instigada e provocada por muitas alternativas, não foi simples tomar as decisões teóricas ora apresentadas, que são abertas, sempre provisórias e demarcadas pelo meu momento pessoal e profissional.

4. Abordagem Metodológica

O percurso metodológico que pretendo imprimir a esta investigação, tomará por base o enfoque qualitativo conforme as seguintes características apresentadas por Triviños (1995) com base em Bogdan: tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; é descritiva; preocupa-se com o processo e não apenas com o resultado e o produto; os dados tendem a ser analisados indutivamente; os significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos são essenciais para a pesquisa.

Além desses aspectos, importa destacar que a pesquisa de enfoque qualitativo não entende as etapas da investigação como uma seqüência de passos a ser seguida rigidamente, ao contrário, deve existir uma integração e flexibilidade em que as diferentes etapas se complementam mutuamente. Assim a coleta e análise dos dados podem recomendar novas possibilidades teóricas e aplicação de outros procedimentos. O percurso teórico-metodológico da investigação estará flexível a alternativas e novas necessidades que possam se apresentar de acordo com o seu desenvolvimento.

Com base nestes princípios, a população a ser investigada deverá ser compostas de professores(as) de diferentes centros e cursos da UFC. Mesmo não definindo números exatos ainda, a idéia preliminar é não localizar os sujeitos investigados em apenas um ou dois centros, mas diversificar tendo representação de todas as áreas.

Para investigar os elementos que os(as) professores(as) da UFC utilizam para a construção de suas identidades docentes, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas. Triviños (1995: 146) assim define a entrevista semi-estruturada:

(...) aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.”

A entrevista semi-estruturada evidencia-se coerente com um enfoque qualitativo de pesquisa e com os objetivos desta investigação, deixando espaço para que os(as) professores(as) se expressem livremente sobre suas identidades.

De acordo com o desenvolvimento da investigação, poderão ser aplicados questionários de questões abertas, caso a manifestação escrita dos sujeitos pesquisados se mostre necessária. Outros procedimentos poderão ser incluídos sempre de acordo com as demandas que se apresentem ao longo do processo investigativo.

Esse é apenas um esboço introdutório do percurso metodológico, que necessita ainda ser amadurecido, aprofundado e aperfeiçoado para o que, sem dúvida serão valiosas as contribuições do Curso de Doutorado.

Concluo enfatizado, mais uma vez a importância da investigação e análise dos elementos que professores(as) do ensino superior, no caso específico da UFC, elegem para construção de suas identidades, num contexto social marcado por transformações, rupturas, questionamento de valores, desestabilização de antigos referenciais, mudanças culturais, políticas e econômicas, novas exigências e novas necessidades. Conhecer melhor quem somos e como nos percebemos diante do mundo contemporâneo oferecerá importantes subsídios para futuras intervenções.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como Instrumento de Formação Docente. *In: VEIGA, Ilma (org.) Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KUENZER, Acácia. O que Muda no Cotidiano da Sala de Aula Universitária com as Mudanças no Mundo do Trabalho. *In: CASTANHO Sérgio e CASTANHO, Maria*

- Eugênia (orgs.) *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- NÓVOA, António. O Passado e o Presente dos Professores. *In: NÓVOA, António (org.) Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. *In: NÓVOA, António. (org.) Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. *In: NÓVOA, António.(org.) Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- SILVA, Tomás Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. *In: SILVA Tomás Tadeu da. (org.) Identidade e Diferença A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.
- TARDIF, Maurice e outros. *O Trabalho Docente, a Didática e o Ensino: interações Humanas, Tecnologias e Dilemas*. Texto Digitado, 2000.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais A Pesquisa Qualitativa Em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual. *In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.) Identidade e Diferença A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.