

ELEMENTOS MOTIVADORES E CONSTITUINTES DO SER DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DE UM PROCESSO FORMATIVO

Nadjane Gonçalves de Oliveira (1)

(Universidade do Estado da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana; Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana – BA nadjaneoliveira@gmail.com)

Resumo

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de campo que teve como objetivo analisar os elementos motivadores e constituintes do ser docente no ensino superior. Para a sua concretização foram utilizados os dados obtidos a partir de um questionário semiaberto, com quinze questões desenvolvidas com a finalidade de compreender e discutir os processos motivadores e promotores da constituição da docência no Ensino Superior através das narrativas de dez docentes de distintas instituições públicas e privadas. Ao analisar os dados, confirmamos a complexidade do processo formativo e os desafios da docência no ensino superior. Dialogamos brevemente com a legislação brasileira no que tange as políticas para este nível de ensino e confirmamos que ser docente é muito mais que ser um detentor de títulos acadêmicos e de seguir programas e ações pré-determinadas, sobretudo, porque a formação docente se processa de forma dinâmica e relacionada à prática didático-pedagógica e à própria trajetória de vida do professor e dos alunos que se constituem partícipes do processo de ensino e aprendizagem imersos em um pressuposto que se configure cada vez mais epistemológico. Concluímos que o exercício da profissão docente no Ensino Superior é uma atividade cada vez mais complexa o que exige dos docentes uma gama de saberes. Estes saberes vão muito além dos conhecimentos específicos da área de atuação de cada docente, tendo em vista que as demandas da prática pedagógica acabam por exigir, cada vez mais, a apropriação de novos saberes e a aquisição de competências que viabilizem estratégias de atuação diante das situações iminentes do cotidiano docente.

Palavras-chave: Docência Universitária, Formação Docente, Prática Pedagógica.

Introdução

Ao pensarmos os desafios e as implicações do trabalho docente na atualidade, refletimos sobre o ser professor, tendo em vista que ao se constituir assim, passa a enxergar o mundo de maneira distinta, dessa forma, pensamos que o seu processo de formação, inicial e continuado, possui um papel central para um satisfatório desempenho de sua prática didático-pedagógica. Assim, estamos cientes de que a formação do docente universitário necessita ser mais investigada e discutida, portanto, na tentativa de buscarmos respostas, elaboramos a seguinte questão norteadora: Como se processa a motivação e a constituição da docência dos professores universitários?

Trilhamos um percurso metodológico que objetivou compreender como se constitui a docência do professor universitário, identificando elementos motivadores para a docência no ensino superior, refletindo sobre as contribuições de disciplinas voltadas para a didática e a metodologia do

ensino superior, nos cursos de graduação e também, discutindo as políticas voltadas para a formação de professores do ensino superior. Para tal, recorreremos à pesquisa qualitativa como caminho metodológico.

Esperamos que o alcance dos objetivos propostos nos auxilie na compreensão dos dados e contribua para a elucidação da questão norteadora deste estudo, considerando o contributo e a relevância dos estudos desenvolvidos na atualidade acerca da docência no ensino superior.

Na tentativa de elucidar nossos questionamentos recorreremos a um aporte teórico que ancora em autores como ANATASIOU e PIMENTA 2008; CHARLOT, 2000; CUNHA, 2005, 2010; PIMENTA, 2012; MASETTO, 2003; RIBEIRO, 2009; DIAS 2010. Almejamos através desta fundamentação teórica, teorizar a análise dos dados com vistas a esclarecer e compreender os achados da pesquisa.

Especificidades da Docência no Ensino Superior

Para pensarmos a formação de professores do ensino superior é necessário considerar que se trata de um processo complexo e historicamente controverso, sobretudo por ser a docência um dos atos que mais representa a ação do professor. Nesta premissa, é importante termos a consciência que a docência é uma prática social, necessitando ser problematizada, compreendida e transformada. O processo onde a docência está imbricada necessita dar-se em uma base dialógica, construída de significados que implicam as práticas docentes e os alunos, sobretudo por eles serem os sujeitos que concretizam a docência juntamente com os professores.

Assim, concordamos com Veiga (2010, p. 15), quando esta autora reconhece que a natureza, a especificidade, a importância da formação profissional docente e, mais especificamente, sua dimensão pedagógica ainda são pouco compreendidas e investigadas.

Dessa forma, a autora evidencia que valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos histórico, sociais, culturais e organizacionais nos quais se dá a atividade docente.

Concordamos com Pimenta (2012, p. 17), quando esta autora afirma que precisamos ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise, sobretudo por ser necessário anunciar novos caminhos para a formação docente objetivando discutir sobre a identidade profissional do professor, como um dos fatores inerentes a esse processo formativo.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (PIMENTA, 2012, p. 19).

Em concordância com os estudos de Pimenta (2012), acreditamos que a sociedade contemporânea urge por profissionais que estejam além do crescimento quantitativo dos sistemas de ensino e necessitam dar respostas as exigências das demandas sociais. Fato este, que exige discutirmos a identidade profissional do professor, tendo em vista a sua colaboração nos processos emancipatórios da população.

Políticas de Formação do Professor Universitário

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, lei maior da educação brasileira, preconiza que para se tornar um professor universitário o sujeito necessita possuir o título de especialista, mestre e/ou doutor. Para confirmarmos tal afirmativa segue leitura do artigo 66 da referida lei:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Traçando uma breve análise crítica sobre este artigo, podemos concluir que a lei nos faz compreender que os docentes do ensino superior serão preparados pelos programas de pós-graduação. Ao nosso olhar, estes programas são especificamente voltados para a atividade sistemática de pesquisa em campos específicos do saber, nessa perspectiva não objetivam o processo formativo do docente em uma vertente mais estruturante da formação.

Nosso ponto de vista corrobora com Anastasiou e Pimenta (2008), quando enfatizam que um pesquisador amplamente reconhecido por suas investigações, não necessariamente será um exímio professor, mesmo que sua contribuição para o avanço científico seja relevante.

As autoras concluem que ensino e pesquisa possuem elementos distintos, considerando que os sujeitos, o tempo e o método, não serão os mesmos nas duas atividades. O ensino, por se tratar de um fenômeno complexo, envolvendo diversos atores educacionais, em uma temporalidade específica, exige, portanto, um processo de reflexão sistemático, voltado para as questões pedagógicas e distintas das atividades de investigação.

Ao investigar o tema “formação profissional e docência” a professora Ilma Passos Veiga (2010, p. 14), destaca seis justificativas de extrema relevância para a compreensão do contexto atual da docência universitária. A primeira delas, em relação ao artigo 66, da LDB 9394/96, a autora afirma que este traz uma visão reducionista por tratar a formação docente como “preparo” para o exercício do magistério superior. A autora destaca que isso significa que a formação pedagógica continua ausente do currículo do docente da educação superior.

De acordo com Ministério da Educação¹, cada vez mais, em um mundo onde o conhecimento se sobrepõe aos recursos naturais como fator de desenvolvimento humano, cresce a importância da escolarização e, em particular, da educação superior.

Ampliar e democratizar o acesso à educação superior de qualidade a partir do reconhecimento do papel estratégico das universidades para o desenvolvimento econômico e social do país é o principal objetivo do Ministério da Educação neste eixo de atuação. Proporcionar este nível de ensino a uma parcela maior da população é fator decisivo para a diminuição das desigualdades sociais e regionais, para o desenvolvimento científico e tecnológico, para a inclusão social e para a geração de trabalho e renda (MEC, 2015).

O próprio MEC, através do seu site², divulga que nos últimos anos vem adotando uma série de medidas com vistas à ampliação de cursos e vagas nas universidades federais, à interiorização dos campus universitários, à redefinição das formas de ingresso, à democratização do acesso a universidades privadas, ao desenvolvimento de programas de assistência estudantil, à reformulação da avaliação de cursos e instituições, ao desenvolvimento dos instrumentos de regulação e supervisão, bem como à ampliação da pós-graduação.

Importante perceber que a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CES N.º 3, de 5 de Outubro de 1999, fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização.

§ 1º do Art. 5 - Quanto se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico (CES, 1999).

Contribuindo com essa discussão, a professora Ana Maria Iorio Dias (2010), reforça a necessidade de o Brasil estabelecer uma política de formação para o ensino superior, considerando o

¹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=820.

² Acesso à informação em 06.09.2015.



fato dessa formação ainda não acontecer pela via da profissionalização acadêmica formal, com cursos de graduação específicos, à semelhança de outras profissões existentes (p.71). Ela acredita que apesar da legislação apontar uma preocupação com a formação pedagógica do docente, isso não se intensifica na prática. A autora ainda ressalta uma consequência dessa perspectiva formativa, tendo em vista que para ser professor de uma instituição de ensino superior, basta ter o saber técnico e isso compromete o processo didático-pedagógico, implicando negativamente no desenvolvimento do aluno, esse, muitas vezes necessita de um professor não apenas detentor do saber técnico e sim, de um docente desenvolvedor de uma prática pautada na epistemologia dialética.

Podemos perceber através dos documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, que há uma preocupação muito sistemática com o alcance os dados quantitativos. Ao nosso olhar, o órgão maior da educação brasileira pauta os seus objetivos em uma perspectiva muito estatística. Evidenciamos que é necessário sim um controle sistemático sobre o alcance dos objetivos e metas elencados para a educação superior, entretanto, nos chama a atenção para a forma pragmática de tratamento dessas informações. Não percebemos uma maior preocupação com o processo formativo dos docentes, sobretudo, considerando a dimensão didático-pedagógica.

A docência é uma atividade plenamente ligada à própria existência do sujeito e se constitui a partir de componentes afetivos, políticos, sociais, culturais, históricos, filosóficos e ideológicos apreendidos ao longo do percurso formativo e humano percorrido pelo indivíduo. Esses elementos influenciam diretamente no modo como o professor irá constituir o seu saber e o fazer didático-pedagógico, a sua docência.

Nessa perspectiva, compreendemos que a constituição da docência não se processa linearmente e nem mesmo em um momento único ou específico, de forma fragmentada, tendo em vista que estamos nos referindo a um processo formativo, onde é preciso considerar o sujeito em toda a sua singularidade. Dessa forma, os pressupostos sócio históricos, político e cultural são imprescindíveis para que o professor compreenda e se insira no próprio processo formativo, como sujeito partícipe dessa constituição.

A professora Marinalva Lopes Ribeiro ao investigar a prática educativa no contexto da formação profissional enfatiza que

A formação profissional tem representado um desafio para a prática educativa dos docentes universitários. Desses, é cobrada, hoje, uma extensa e complexa lista de ações no sentido de formar os profissionais críticos, autônomos e com o domínio dos saberes especializados de que a sociedade necessita nas mais variadas áreas do conhecimento (RIBEIRO, 2009 p. 216).



Ribeiro trata aqui de uma complexa estrutura formativa, ciente que nesse processo o professor é consciente do seu processo formativo, exigindo assim, uma política institucional de formação pedagógica, que legitime os conhecimentos informais produzidos e apreendidos pelo sujeito ao longo de sua história de vida pessoal e profissional.

Necessário se faz investir em uma postura reflexiva e dialógica, como elemento formativo da docência, para que o professor reforce a sua própria identidade, constituindo-se dos pressupostos necessários para a práxis pedagógica, evitando assim, a não perpetuação das práticas efetivadas por seus professores. Nesta perspectiva, o professor precisa se apropriar de conhecimentos epistemológicos que lhe possibilite compreender os processos cognitivos inerentes ao ensino e a aprendizagem. Assim, ter domínio das teorias da aprendizagem é importante para pensar em seus alunos e investir no fortalecimento dessa relação.

Metodologia

Para desenvolvimento desse estudo, que objetiva investigar quais elementos formativos promovem a motivação e a constituição da docência no Ensino Superior, aplicamos um questionário semiaberto que foi enviado para os professores através da plataforma online denominada *Google Docs*³.

Os questionários foram enviados para os dez professores. Cabe ressaltar que os professores participantes desse estudo, são trabalhadores efetivos de diferentes instituições de ensino superior, pertencendo a diversas áreas de ensino e lecionando diferentes disciplinas.

Com o respeito de preservarmos o anonimato que assiste aos respondentes, para melhor sistematização e apresentação dos dados, utilizaremos a letra (P) para denominar a palavra (Professor), seguida de uma ordem numérica de 1 a 10, seguindo a ordem de recebimento dos questionários. Dessa forma P1 será usado para o primeiro professor e P10 para o último.

Resultados e Discussão dos dados

O processo de análise e interpretação dos dados foi desenvolvido levando em consideração a ordem e a temática disposta nas questões propostas aos professores. Sendo assim, algumas questões

³ Esse recurso possibilitou que enviássemos a pesquisa e/ou seu link por *e-mail* para cada respondente, fazendo com que esse obtivesse maior praticidade ao responder.

foram agrupadas tendo em vista a aproximação de seus assuntos e a melhor maneira para responder aos objetivos destacados nesse estudo, e outras foram apresentadas separadamente pelo mesmo motivo.

Os questionários foram respondidos por dez professores atuantes no ensino superior. Seis dos sujeitos participantes da pesquisa afirmaram ser do sexo feminino e três do sexo masculino. O sujeito participante denominado de P4, não desejou revelar sua idade e sexo.

Seis professores lecionam em instituição de ensino superior pública, enquanto quatro deles lecionam em instituições de ensino privada. A faixa etária dos professores participantes varia entre 28 e 67 anos e em relação ao tempo de serviço, averiguamos que a professora com mais tempo na docência possui quarenta anos de serviço e o docente mais recente tem um ano.

Em relação à formação acadêmica dos professores, identificamos que possuem graduação em diferentes áreas: Pedagogia, Comunicação social, Belas Artes, Administração de Empresas, Engenharia Mecânica, Educação Física, Ciências Biológicas, Letras com Inglês e Física. Confirmamos que quatro professores possuem mestrado e doutorado em suas áreas. Um deles possui curso de mestrado e de especialização, enquanto dois deles possuem apenas curso de mestrado. Verificamos através da análise do questionário que dois docentes possuem cursos em nível de pós-graduação *lato sensu* com mestrado em educação em andamento.

Questionados se já possuíam alguma experiência anterior na docência, quatro professores afirmam ter experiência docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio, dois afirmam possuir experiência docente apenas no Ensino Médio e três deles afirmam não ter nenhuma experiência anterior de docência.

Em seguida, ao serem perguntados se cursaram alguma disciplina voltada para a didática ou relacionada com a docência, quatro professores afirmam ter cursado disciplinas de suporte didático-pedagógico nas duas modalidades de ensino, tanto na graduação como na pós-graduação. Apenas um professor afirma que cursou disciplinas com esse objetivo apenas na graduação. E outro professor, ao contrário do anterior, afirma que apenas na pós-graduação teve oportunidade de cursar disciplinas com esse objetivo. Concluindo o quadro dos dez professores, temos mais quatro docentes afirmando que não cursaram nenhuma disciplina objetivando a didática ou a metodologia na docência.

A identidade docente passa por mudanças, pois, como bem sinalizou Pimenta (2012, p. 19), não se trata de um arcabouço permanente. Seguindo esta perspectiva questionamos aos docentes se as disciplinas que eles cursaram lhes trouxeram contribuições para a sua prática docente e eles responderam:

[...] no que diz respeito às metodologias e as estratégias de ensino, pois, contribuíram para o relacionamento com os alunos através de um plano de ensino que priorize o desenvolvimento da turma. Estas disciplinas ajudaram muito na minha organização, tanto na sala de aula como em todo o processo pedagógico contribuindo para a minha formação (P1).

A professora denominada P1 expressa, através de sua resposta, um conhecimento dos elementos formativos necessários à prática docente. Esta docente também cita, em sua fala, que a formação docente se dá, também, na prática. Outro pressuposto importante presente em sua narrativa é a relação professor-aluno, o que demonstra uma compreensão acerca da dialética que compõe a práxis pedagógica.

[...] vale acrescentar que nesta minha experiência houve uma lacuna no que diz respeito ao discurso da prática de fato, ou seja, não houve uma reflexão da práxis da docência superior (P8).

A docente P8 assume em sua resposta, uma deficiência em seu processo formativo no que tange a prática. Dessa forma, citamos o Professor Antônio Nóvoa (1999, p. 16), quando cita que “a natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente”. Esta reflexão acerca dos saberes docentes é imprescindível para a formação de um docente reflexivo sobre a sua própria prática, tendo em vista que, segundo Sacristán e Gomez (1998, p. 371), “a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional”.

Tal prerrogativa é afirmada na fala do professor P9, como podemos verificar abaixo:

[...] adquirir maior conhecimento sobre a estrutura, organização e funcionamento do ensino de modo geral, bem como possibilitou maior e melhor reflexão entre questões relacionadas à Educação Básica e ao Ensino Superior (P9).

Em seguida, interessou-nos saber se os professores consideraram importante que os cursos de graduação e pós-graduação ofereçam disciplinas específicas que formem para docência no Ensino Superior.

Na fala da docente P1 podemos verificar que está em concordância com a oferta das disciplinas:

[...] essas disciplinas contribuem e muito com a práxis pedagógica do docente. Elas são importantes na própria composição do ser docente, auxiliando na capacidade de planejar, executar e de organizar todo o processo educacional. (P1).

Ao analisarmos a fala do professor denominado P4 quando este expressa que “*Não vejo como necessidade universal, mas pode ajudar*”, percebemos que estas afirmativas nos reportam a Dias (2012, p. 74), quando esta autora nos faz refletir sobre a necessidade de uma política explícita de formação docente. A autora afirma que a consequência dessa falta de política é que, “para ser professor de uma instituição de educação superior, basta ter o saber técnico”.

Já a resposta a seguir, da professora denominada P8, nos apresenta um grande equívoco partindo do pressuposto de que a formação docente deve acontecer em um processo contínuo e dinâmico e não de forma estanque e fragmentada, sobretudo, pela necessidade de repensarmos a formação inicial e contínua do docente do ensino superior devido às finalidades e especificidades dos cursos de formação de professores.

[...] deve ser ofertada em cursos de pós-graduação por entender que, embora necessária, essa discussão formativa de docentes para o ensino superior deve ser encarada num âmbito em que os profissionais cogitem suas atuações nesta modalidade de ensino (P8).

E nessa perspectiva, concordamos com Pimenta (2012, p. 19), quando pontua que “a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade, caracterizando o movimento dinâmico inerente à profissão docente”.

Com o objetivo de compreendermos a concepção dos docentes em relação à constituição do ser docente, perguntamos-lhes quais os elementos formativos importantes para esse processo e concordamos com a resposta das professoras P1 e P3:

[...] investir em sua própria formação, necessitando ter clareza da concepção epistemológica que embasa a sua prática. É necessária uma constante atualização de saberes, sejam teóricos, tecnológicos (P1).

[...] a ideia de que o trabalho docente requer autoria de ações, exige preparo, estudo, respeito ao exercício vivido no relacionamento com os alunos, entre outros (P3).

Tal perspectiva nos reporta à Dias (2012), quando esta autora afirma que o desenvolvimento profissional docente implica a possibilidade de articulação da teoria com a prática profissional (formação), a reflexão sobre objetivos educacionais e suas finalidades, a democratização do ensino e da educação, o que para a autora, inclui valores e atitudes. Dias continua citando a melhoria das condições de trabalho e de salário, a valorização da ética profissional, no que diz respeito à profissão, profissionalidade, profissionalismo, etc. (p. 94).

Apresentamos a seguir a resposta da professora P8 que ao nosso prisma apresenta elementos formativos importantes para a constituição docente e reflete a complexidade de que falamos anteriormente.

É importante que o docente de educação superior tenha conhecimento vasto e crítico sobre as questões didáticas/ pedagógicas a fim de transformar o saber específico em saber de aprendizado, além de tornar o processo de planejamento e avaliação em sua prática um todo coerente. (P8).

Para fundamentar a narrativa acima, citamos Veiga (2005, p. 2), quando esta afirma que a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. E enfatiza que faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A autora esclarece que a indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Ela aponta que esse processo articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica.

Foi também objetivo de pesquisa investigar, junto aos docentes, quais práticas didático-pedagógicas eles consideram imprescindíveis para que o professor do ensino superior tenha êxito com seus alunos.

[...] considerar os alunos como partícipes do processo educativo e permitir que sejam protagonistas em uma relação dialógica. É preciso domínio de metodologias, estratégias e técnicas de ensino que transforme o processo educativo em um fazer dinâmico como é o próprio sujeito cognoscente. (P1).

A professora denominada P2 nos chama à atenção ao relatar “Não sei”, e suscita uma grande inquietação, sobretudo, por considerarmos o aluno sujeito primordial do processo de ensino e aprendizagem. Podemos inferir a partir da fala desta docente que a sua prática docente é conteudista pautada em uma abordagem de ensino comportamentalista na qual o ensino é focado na figura do professor. Nessa abordagem teórica o aluno é relegado a segundo plano.

O pressuposto da pesquisa aparece na fala da professora P3, como elemento importante para a prática docente:

[...] a pesquisa é parte e não totalidade da carreira docente. O ensino na educação superior auxilia na formação de profissionais e de pessoas. Não há como separar. A consideração, seriedade, investimento, dedicação no ensino deve ser semelhante à da pesquisa (P3).

Contribuindo com essa discussão, Veiga (2005, p. 3), pontua que formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica, que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão, crítica.

A docente P8 apresenta em sua resposta vários elementos formativos e epistemológicos imprescindíveis à constituição da docência

[...] práticas metodológicas que conduzam a problematização dos conteúdos e/ou dos eixos temáticos relacionados a cada componente curricular, com vistas a fomentar nos estudantes um espírito investigativo que os levem a desenvolver o pensamento crítico-reflexivo diante de sua própria formação. (P8).

A fala da professora acima sinaliza, além de outros elementos, a importância de desenvolver no aluno o pensamento crítico reflexivo em seu próprio processo formativo. Buscamos fundamentar esse pressuposto em Sacristán e Gómez (1998, p. 371) quando estes autores explicitam que “a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional”. Neste sentido, a reflexão na ação é um processo de investigação por meio do qual o desenvolvimento do conhecimento profissional e o aperfeiçoamento da prática acontecem simultaneamente.

Um dos objetivos deste estudo é compreender o que motivou e/ou motiva o professor a estar na docência universitária e a esta questão obtivemos as seguintes respostas:

Considero a educação um importante caminho para contribuir, não só com a formação de futuros professores, mas principalmente, em contribuir com a formação de sujeitos críticos e preparados para enfrentar os problemas sociais vigentes (P1).

Concordamos com a fala da professora P1 e utilizamos a contribuição da professora Dias (2012, p. 96) quando nos informa que o professor precisa ser sujeito ativo de sua formação, sendo capaz de construir sua competência para a docência, refletindo sobre o seu fazer profissional e suas problemáticas, identificando a necessidade de busca de superação, atualização e reelaboração permanente de sua ação pedagógica.

Percebemos nas falas dos professores P2, P6 e P10 que o fator financeiro ainda é um dos atrativos para a docência: “Necessidade de ampliar o conhecimento e necessidade financeira”, “O salário” e “Necessidade de ampliar o conhecimento, de pesquisar, de contribuir com o fenômeno epistemológico e o fator financeiro também”. Apesar do desprestígio da profissão, das dificuldades

sócio estruturais e do descaso governamental com o plano de carreira docente, verificamos que para estes três professores supracitados, o salário ainda é um fator motivador.

No que diz respeito à pesquisa, quatro professores a pontuaram como elemento motivador para a prática docente. Nessa perspectiva, trazemos para a discussão Anastasiou e Pimenta (2008), quando estas autoras afirmam que um pesquisador amplamente reconhecido por suas investigações, que muito contribui para o avanço científico, não necessariamente será um exímio professor. Isso se deve ao fato de que ensino e pesquisa possuem elementos distintos. Ou seja, os sujeitos, o tempo e o método, por exemplo, não serão os mesmos nas duas atividades. O ensino, por se tratar de um fenômeno complexo, envolvendo diversos atores educacionais, em uma temporalidade específica, exige, portanto, um processo de reflexão sistemático, voltado para as questões pedagógicas e distintas das atividades de investigação.

O compromisso profissional docente é permeado pela atitude que conduz o trabalho voltado para um fim social. Nessa perspectiva, citamos Veiga (2005, p. 16) quando aponta que este compromisso está ligado às intencionalidades da educação brasileira, tendo em vista, o desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Baseados nessa prerrogativa trazemos a fala do professor P5 quando cita que lhe motiva à docência é a *“Formação profissional, multiplicador de conhecimentos”*. Já a professora P8 relata como elementos motivadores são *“O desejo de atuar num contexto em que me possibilitasse o desenvolvimento de estudos mais sistematizados, ou seja, um ambiente propulsor à pesquisa. Além da ascensão da carreira”*.

O fato de poder contribuir não apenas com a transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, com o processo de reflexão e re/construção de práticas pedagógicas, uma vez que ainda temos um déficit muito grande nos processos de formação de professores. Ou seja, muitos professores, especialmente nos cursos de graduação, têm saído sem as competências e habilidades mínimas para atuarem (P9).

Importante considerarmos que ao longo da carreira docente, os professores estão inseridos em um contínuo processo de aprendizagem, e nessa dinâmica se apropria dos conhecimentos que serão articulados à teoria, fazendo uso da reflexão e da prática cotidiana. Dessa forma, o próprio processo dialógico oportunizará a identificação das transformações que acontecem em suas próprias concepções pedagógicas. Este, é sem dúvida, um movimento construtivo ao longo da carreira docente que configuram através das relações pessoais e interpessoais constituindo assim novas aprendizagens, novos modos de conduzir a sua ação, constituindo o ser docente.

Conclusão

Concluimos a partir do presente estudo, que a motivação e a constituição da docência dar-se se forma processual, considerando este processo em uma dimensão particular do ser docente e na dimensão da coletividade, juntamente com a interação com os outros atores.

Verificamos que a constituição do ser docente, acontece principalmente na própria prática pedagógica do professor, por meio de sua experiência na sala de aula, sobretudo porque essa prática é mais amadurecida para os docentes que possuem experiência docente na educação básica, sendo configurada a partir da sua interação com os alunos, os outros colegas e com o próprio universo educativo.

Notamos que em relação às disciplinas da didática alguns professores defendem que estas são importantes, sobretudo, por possibilitarem o uso de metodologias e estratégias de ensino que contribuem para o bom desenvolvimento oportunizando o relacionamento entre professor e alunos. Os professores destacam também que estas disciplinas auxiliam na organização da prática pedagógica, no seu planejamento e constituem elementos formativos importantes na formação docente.

Entretanto sinalizamos que alguns docentes dos cursos de bacharelados não veem estas disciplinas pelo mesmo prisma. Eles possuem uma visão mais tecnicista e conteudista acerca da prática docente. Nessa perspectiva pudemos perceber que alguns docentes ainda possuem uma visão reducionista da própria identidade docente. Tal verificação se estende aos docentes das instituições privadas, por existir em suas falas uma prioridade no cumprimento dos planejamentos, programas e conteúdos propostos em detrimento de um processo formativo que prime pela epistemologia de uma práxis que se configure através de um processo dialético. Dessa forma, defendemos a existência de disciplinas da didática no ensino superior, assim como, a necessidade de uma formação continuada para os docentes universitários, na graduação e nas pós-graduações.

Os professores evidenciam que a efetivação da prática docente se faz através da pesquisa, da extensão, da participação em eventos científicos, uso das tecnologias, no investimento em sua auto formação e conseqüentemente, no conhecimento crítico acerca das questões didáticas, pedagógicas e políticas que tornam a docência uma prática de formação coerente com as necessidades sociais, priorizando a contextualização do conhecimento visando a sua produção e a sua difusão, colocando os alunos em contato com o objeto de formação.

Percebemos com essa investigação que apesar da complexidade e dos desafios enfrentados pela docência no ensino superior em nosso país e do desrespeito governamental em vistas a um plano

de carreira digno e coerente com a importância dessa profissão, alguns participantes se sentem motivados pelo fator financeiro. Outros se sentem motivados pela possibilidade de inserção no mundo da pesquisa e das atividades extensão. Contudo, alguns docentes se sentem motivados a contribuir com a formação de outros docentes em um pressuposto epistemológico crítico, com vistas a contribuir com a formação de professores críticos e preparados para enfrentar e transformar os problemas político-sociais.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL, [Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996](#).
- BRASIL, Resolução CES N.º 3, DE 5 de Outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2015.
- BRASIL, Resolução CNE/CP N.º 1, DE 15 de Maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2015.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1992.
- CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Orgs.) **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.
- DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Orgs.) **Docentes para a educação superior: Processos formativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- NÓVOA, António. **Profissão professor**. (org.). 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes. A prática educativa de professores: representações de estudantes no contexto da formação. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Orgs.) **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, A. L. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução Ernani da Fonseca. 4ª Edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. 8ª Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Orgs.) **Docentes para a educação superior: Processos formativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- _____. **Docência Universitária na Educação Superior**. 2010.

