

PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE OS PROFESSORES E O CONTEXTO DE TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR

Amali de Angelis **Mussi** – UEFS–NEPPU

Elisa Carneiro Santos de **Almeida** – UEFS–NEPPU

Resumo

A constituição da profissionalidade de professores do Ensino Superior no contexto de atuação é o foco desse trabalho que busca compreender as repercussões das relações dos docentes com a instituição de ensino para a produção dos saberes docentes. Para tanto, e com base em estudos da área, realizou-se uma investigação qualitativa com 15 professores que atuam em cursos de Medicina e Odontologia em uma universidade pública baiana. A coleta foi realizada pela aplicação de questionários e casos de ensino e os dados apreendidos foram organizados com base nos descritores de profissionalidade definidos por Roldão (2005): especificidade da função, saberes específicos, poder de decisão e sentimento de pertença a um corpo coletivo. A análise indicou que a profissionalidade docente é resultante de um movimento dinâmico e complexo entre os saberes específicos e a ação dos professores, individual e coletiva, na condução de suas práticas laborais e as disposições dos contextos das instituições de ensino superior em que essas práticas se materializam.

Palavras-chave: Professores de Ensino Superior; Profissionalidade Docente; Saberes Docentes; Formação de Professores.

PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE OS PROFESSORES E O CONTEXTO DE TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR

Introdução

A constituição da profissionalidade do professor emerge, nas atuais tendências investigativas sobre a docência (ALVES; ANDRÉ, 2013; AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007; ROLDÃO, 2005; TARDIF, 2002; RAYMOND; TARDIF, 2000 SACRISTÁN, 1995), como uma temática instigante e relevante, que tem como referência os contextos

e processos envolvidos na constituição do *ser* professor. Com diferentes orientações teóricas e metodológicas, tais pesquisas ressaltam que o conceito de profissionalidade traz uma nova perspectiva para a docência, buscando compreendê-la em sua complexidade. Defendem a ideia de que a profissionalidade, constituída por um conjunto de saberes que caracterizam a especificidade da atividade profissional, se refere a uma construção individual e coletiva, que se corporifica no ambiente de trabalho e tem na práxis docente e nas relações dos professores com seus diferentes interlocutores a afirmação ou a negação da profissão.

Essa vertente orienta o presente estudo, que estabelece como foco principal de investigação, a profissionalidade de professores que exercem a docência no ensino superior, mais especificamente, com professores que atuam em cursos de graduação na área de saúde, em uma universidade pública baiana.

Com apoio em Ambrosetti e Almeida (2007), entendemos que a profissionalidade docente está diretamente implicada a um processo de profissionalização, ou seja, envolve o reconhecimento social da profissão na perspectiva da visão social do trabalho, e requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado. Configura-se como uma integração dos modos de pensar e agir que implica em um saber constituído pela mobilização tanto de conhecimentos e métodos de trabalho como a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da participação e comprometimento com a cultura institucional.

Assim, a expressão profissionalidade pode ser entendida como o conjunto de características de uma profissão que enfeixa um grupo específico de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, a base para a profissionalização, o que implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio a uma dada profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Essa especificidade, do ponto de vista sociológico, deve possibilitar o discernimento por outrem, da razão social da figura do professor como sujeito imprescindível na efetivação da atividade de ensino nos ambientes formais. E é no contexto de formação e trabalho que o docente constitui a sua profissionalidade e recria a sua experiência, inova e se renova como pessoa e profissional (DUBAR, 1997).

Com essa compreensão, e a partir do reconhecimento indubitável da importância do trabalho na constituição da identidade de todo profissional, analisamos, nesse artigo, o trabalho como via de realização pessoal, no caso do professor da área de saúde do

Ensino Superior, como ponto de partida para sua formação. E encontramos eco em autores como Raymond e Tardif (2000, p. 212) que partem do princípio de que o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modificando, com o passar do tempo, o seu saber trabalhar, e Dubar (1997), ao considerar que trabalhar não implica exclusivamente em transformar um objeto ou uma situação dada em outra coisa, mas é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho.

Portanto, o presente trabalho tem por objetivo investigar a construção da profissionalidade de docentes de ensino superior no espaço da instituição de ensino, no caso, uma universidade pública. Com base em relatos de professores¹ procurou-se apreender os sentidos e significados que eles atribuem como efeitos do contexto de trabalho para a produção de saberes docentes e, conseqüentemente, para a constituição de sua profissionalidade.

Cabe destacar que a opção pela docência no ensino superior como campo de investigação levou em conta que esse é um segmento cujas referências profissionais são complexas. De acordo com Gatti e Barreto (2009), cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas a que são chamados a cumprir nas instituições educativas. Além da incorporação de novas funções ao contexto de trabalho, o professor universitário enfrenta as exigências decorrentes das atividades de ensino, pesquisa e extensão, muitas vezes marcados pela insegurança e sobrecarga de atividades, o isolamento profissional e ainda, a existência de processos de precarização cujos reflexos se expressam não apenas na carreira e salários, mas também no status social, na baixa atratividade pela profissão e na identidade dos professores (GATTI e BARRETO, 2009).

Nossa intenção, nesse trabalho, consiste em trazer contribuições aos estudos sobre professores que atuam no ensino superior, apontar suas especificidades e contribuir para a produção de políticas educacionais e ações institucionais que considerem de alguma forma, a necessidade de promoção de processos de desenvolvimento da profissionalidade pautado comprometimento com a efetiva aprendizagem do estudante, tendo como esteio, a perspectiva de valorização do trabalho docente.

¹ Neste trabalho, o termo professores inclui ambos os gêneros: as professoras e os professores.

Profissionalidade e Saberes Docentes no Contexto de Trabalho

A docência é uma atividade profissional que se dá num espaço social historicamente construído, a instituição escolar, cujas normas e formas de organização se inserem num contexto sociopolítico mais amplo, que também se faz presente no contexto de trabalho. Neste espaço instituído, os professores se apropriam das formas de estar e agir na profissão, ao mesmo tempo em que interagem nesse ambiente, modificando e reconstruindo o espaço de trabalho em sua atividade cotidiana.

É nesse sentido que discutir o trabalho docente do professor que atua no Ensino Superior na área de saúde na perspectiva da profissionalidade, nos conduz à discussão dos saberes, habilidades e disposições necessárias para exercer o papel de professor. Recorremos aos estudos realizados por Tardif (2002) e Roldão (2005) para fundamentar nossas análises. Os autores defendem a tese de que os saberes estão relacionados com o trabalho, mostram que são construídos a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana.

Reconhecendo o caráter polissêmico e social que caracteriza o saber do professor, Tardif (2002, p. 60) considera que a prática docente é o componente nuclear que promove a integração de diferentes saberes e que possibilita relações diferenciadas e personalizadas com os saberes. Em decorrência dessa consideração, o autor situa o saber docente como múltiplo, plural, presente, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da formação profissional, da socialização com os pares, entre outros (ibid., p. 36). Tardif (2002, p. 15) explica que o saber do professor está “ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (p.15). Tais considerações deixam claro que os estudos que focalizam os professores devem levar em conta essas múltiplas dimensões.

De acordo com Roldão (2005), o que caracteriza o ofício do professor é o ensino, fazer com que o outro aprenda. Uma ação que “requer um vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontâneo ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar” (p.117). A autora ressalta a necessidade de ressignificação do sentido de ensinar construído ao longo da história, caminhando assim para a construção de um estatuto da profissionalidade, ou seja, de um

“conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividade, igualmente relevantes e valiosas” (p.108).

Roldão (2005) considera que a profissionalidade pode ser analisada e de certo modo compreendida na interdependência de quatro descritores, entendendo serem estes a base de saberes para o exercício de uma profissão: (1) o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade; (2) o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; (3) o **poder de decisão** e autonomia sobre o trabalho desenvolvido; (4) a **pertença** a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber que o legitima.

Consideramos que os caracterizadores de profissionalidade propostos por Roldão (2005) nos auxiliam investigar as repercussões das relações dos professores com a instituição de ensino superior para a produção dos saberes docentes, com base em um conjunto coeso de proposições que podem orientar a compreensão dos efeitos das relações estabelecidas com o contexto de trabalho para a produção de saberes docentes e, conseqüentemente, para a constituição de sua profissionalidade. Tais descritores também podem auxiliar na compreensão do conjunto de conhecimentos profissionais que possibilita a categoria profissional, como propõe Tardif (2002), um exercício especializado, a constituição de um ofício para o qual, apenas esses agentes sociais, reúnem as condições de exercê-lo. Esses saberes, no caso dos docentes dizem respeito, de acordo com a tipologia proposta por Tardif (2002), aos conhecimentos pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

A tipologia de saberes proposta por Tardif (2002) vai ao encontro da perspectiva de Roldão (2005), uma vez que considera que o reconhecimento social da função do ensino está diretamente relacionado com o saber específico para o desenvolvimento da docência e sua natureza. No caso do professor do ensino superior, os saberes específicos estão muito ligados com o poder sobre a ação que desenvolvem. Implicam, de acordo com Roldão, na mediação entre o domínio dos conteúdos e o saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, saber fazer com que o conhecimento seja aprendido e apreendido por meio da ação docente.

Para o exercício pleno desses saberes, se faz necessária a aquisição e o domínio, por parte dos professores, de certo poder de decisão quanto à forma de condução de seu trabalho. A natureza intelectual da função que desempenham impõe e certamente exige a autonomia, mesmo que relativa, de decisões sobre o que trabalhar e o como trabalhar. E o sentimento de pertença a um grupo profissional pode favorecer a socialização

profissional, de forma a compartilhar, construir e reconstruir conhecimentos profissionais específicos à natureza de sua profissão e fortalece a categoria profissional.

É com esse entendimento que passa a nossa compreensão de que não há saberes “a priori”, mas em formação em contexto: histórico, social, político e econômico. Reputamos que vincular os saberes dos professores às condições concretas de trabalho disponíveis na instituição de ensino, considerando os condicionantes objetivos e subjetivos com os quais eles têm de oferecer elementos para o investimento na profissionalidade docente com vistas à valorização profissional.

A pesquisa: algumas considerações

Diante dos objetivos dessa investigação, a perspectiva qualitativa de pesquisa com o uso de questionários e a análise de caso de ensino (SHULMAN, 1992) constituiu-se em escolhas intencionais para a investigação proposta. O questionário aplicado serviu como ferramenta para caracterizar os sujeitos da pesquisa. E o caso de ensino foi utilizado para que os professores pudessem analisar o trabalho docente a partir de uma situação de ensino vivenciada por outros professores do ensino superior. A análise do caso de ensino possibilitou a explicitação da trajetória profissional, os dilemas enfrentados no trabalho, a complexidade das relações estabelecidas no ambiente universitário, os saberes valorizados em cada processo de formação e de desenvolvimento profissional.

Nesse trabalho, discutimos os sentidos e significados que o professor do ensino superior que atua em cursos da área de saúde, atribui como efeitos das relações estabelecidas com o contexto de trabalho para a produção de saberes docentes e, conseqüentemente, para a constituição de sua profissionalidade, com base nos descritores formulados por Roldão (2005): especificidade da função, saberes específicos para o exercício da atividade, poder de decisão e a pertença a um corpo coletivo. Cabe destacar que na apresentação dos resultados, as categorias estruturadas com base nos descritores definidos por Roldão (2005) se interpenetram, o que implica considerar que não há condições de analisá-las de forma isolada e linear, mas o que pretendemos anunciar na análise, são os relevos que elas apresentam diante dos relatos dos professores.

A escolha pelos professores que atuam na área de saúde se deu por uma motivação pessoal, despertada diante de diferentes manifestações de interesse desses professores em participar de oficinas e cursos de formação continuada.

Os Professores Universitários da área de saúde: quem são?

Fez parte do estudo um total de quinze professores, que atuam em cursos da área de saúde, mais especificamente, nos cursos de Medicina e de Odontologia, lotados em uma universidade pública, que se disponibilizaram a participar da investigação.

Dos 15 professores participantes, 03 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Com relação à formação, 05 são graduados em medicina, 09 em odontologia 01 em Ciências Biológicas. Situados na faixa etária média entre 32 a 52 anos, todos são titulados: 03 mestres e 12 doutores e atuam concomitantemente na pós-graduação, na extensão e na graduação, com grande produção científica. Entre os professores participantes, apenas um ingressou na universidade há cerca de três anos. Os demais estão há mais tempo: dois ingressaram há 10 anos, dois, entre 11 e 15 anos e dez, há mais de 20 anos. Esses dados sugerem que esse grupo de docentes é estável, já que 80% atuam há mais de 10 anos na IES, teve tempo suficiente para impregnar-se na cultura institucional.

Na instituição universitária onde os participantes encontram-se lotados, o corpo docente é constituído por professores de carreira, diante de ingresso por meio de concurso público de títulos e provas para provimento do cargo de Professor, nas classes de Auxiliar, Assistente, Adjunto e Titular, observada a titulação exigida, para o cumprimento de atividades acadêmicas com carga horária semanal entre o mínimo de 20 e o máximo de 40 horas. Aos docentes em regime de 20 horas é atribuída a carga horária mínima de 08 e máxima de 10 horas semanais de ensino de graduação. Aos docentes em regime de 40 horas, carga horária mínima de 12 horas e máxima de 16 horas semanais, e aos docentes em regime de tempo integral com dedicação exclusiva é atribuída a carga horária mínima de 12 horas e máxima de 16 horas-aula semanais. Nessa pesquisa, entre os 15 participantes, 12 são do regime de 40 horas e 03 do regime de tempo integral com dedicação exclusiva. Os 12 docentes em regime de 40 horas possuem outros vínculos empregatícios com hospitais e clínicas. Para preservar a identidade, os participantes encontram-se identificados por P01, P02, P15.

Discussão dos dados: saberes, trabalho e profissionalidade

É no contexto das relações de trabalho, no caso desse estudo, na instituição de ensino superior, que os professores exercem a atividade docente. Essas relações demarcam o campo de tensão no qual a práxis dos professores lhes possibilita constituir a profissionalidade docente, tanto na singularidade, quanto na coletividade.

Assim, a aproximação com os dados fornecidos pelos professores universitários revela que as condições de trabalho não se esgotam nas questões estruturais ainda que afetem diretamente a docência. Os professores vivem um contexto de trabalho que depende de um empenho individual, uma vez que a instituição não apresenta programas efetivos e permanentes de formação continuada. Além disso, as novas demandas colocadas aos professores têm implicado uma diversidade de tarefas e intensificação do trabalho.

Esse aspecto comum e recorrente encontrado nos dados tem provocado um isolamento profissional dos professores e cria limitações nos tempos e espaços para a comunicação e o diálogo. Essas condições do exercício profissional são exemplificadas pelos relatos abaixo e indicam que a complexificação das tarefas se agrava pela ausência de espaços coletivos de discussão:

[...] não dá para deixar de lado a questão mesmo de “quantidade de trabalho” que o professor precisa assumir. É uma carga absurda, há uma “cobrança” para atuarmos no ensino, na pesquisa e na extensão. Além de tudo que a gente tem que preparar para as aulas e tal, temos muitas reuniões puramente burocráticas. Faltam reuniões pra gente trocar nossas experiências. (P10)

Perdemos o controle. Cada um faz como pode, e isso não é autonomia. Como dizer que sou professor? Estou professor. Eu sou é um bom médico. Jamais serei um bom professor sem as mínimas condições necessárias para isso. (P4)

A quantidade de trabalho é destacada pelos docentes como uma sobrecarga de atividades administrativas e de pesquisa sobre as atividades de ensino. P-14 relata que “o ensino é deixado de lado, não pontua como a pesquisa” e P-09 destaca que “hoje, nenhum professor se candidata para a coordenação de colegiado... ninguém quer a direção de departamento, é muita sobrecarga sem nenhum apoio”. E ainda, P-12 destaca que “[...] difícil saber o querem de nós... vamos para a sala de aula, nos puxam para a pesquisa. A gestão quer nossa contribuição nas comissões. Na pós, querem o vínculo com a graduação... e assim vai!”

Esses professores estão nos dizendo que o exercício da docência guarda certa distância para a condição de profissão com estatuto que lhe dê sustentação. Essa condição vai de encontro à posição de autores como Sacristán (1991) e Dubar (1997), para os quais a docência apresenta traços de uma ocupação mais fraca, ou no máximo, como uma semiprofissão. Ou seja, a docência ainda carece de uma identidade e coesão profissional. Apresenta-se, ainda hoje, com certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino superior da saúde, que apontam em seus relatos que a docência não é a sua fonte principal de renda, e, por consequência, de prioridade profissional.

Ademais, a condição de trabalho marcada pela forte individualidade contribui para um ambiente profissional competitivo e fragmentado. Nesse sentido, a professora participante, P-07, destaca que

Quando iniciei na docência, achava que encontraria um ambiente de respeito ao professor... que nada! Somos tratados de qualquer forma, e isso começa pelo nosso patrão, o governo do Estado. E claro que esse desprestígio vai aparecer nas relações de trabalho, na gestão. Mas na hora de cobrar para que sejamos inovadores, bons professores e publicadores, ai a responsabilidade é só nossa. Tudo estimula o cada um por si, nada de coletivo. (P7)

É importante destacar que o individualismo docente é uma questão que vem sendo debatida há bastante tempo e que envolve fatores culturais. Tardif e Lessard (2007, 187) explicam que embora “[...] os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”. Os autores questionam e discutem “[...] se o individualismo dos professores está na origem da falta do espírito de equipe ou se é a falta de um projeto coletivo que está na origem desse individualismo” (p. 188).

Nesse contexto, cabe destacar que encontramos nos relatos dos professores, especialmente dos que atuam no curso de Medicina, uma condição diferenciada dessas relações. Diante de o curso assumir o uso de uma metodologia de ensino que exige encontros coletivos, planejamento integrado e atuação em equipe, é possível observar que os docentes conseguem estabelecer relações mais sólidas:

No curso de Medicina, onde trabalhamos com uma metodologia específica, o PBL, consigo estabelecer um diálogo com os colegas – não é nada fácil pois nosso tempo é muito curto, mas funciona, pois sem o contato, o ensino não se desenvolve (P7)

[...] trabalho em 3 cursos de graduação, mas é no curso de medicina que consigo ver um resultado mais qualificado [...] as relações acontecem, um professor precisa do outro, é possível ver um projeto de formação de forma clara e integrada (P2)

Os dados sugerem que a organização institucional, quando se faz de forma clara, facilita as relações dos professores com o contexto de trabalho. A oportunidade de estabelecer diálogo com os pares, de planejar em equipe, se apresenta como um componente que qualifica a profissionalidade do professor. A definição de uma proposta de formação, a exigência de um planejamento coletivo e da prática compartilhada se apresenta como uma oportunidade de pertença a um grupo, ainda que se faça necessário, negociar sobre os direcionamentos da aprendizagem:

[...] uma dificuldade que sinto é no planejamento, na hora de decidir sobre quais serão os critérios para o acompanhamento dos estudantes. Não tenho uma turma só. Não fico só na graduação (P2)

Os relatos reforçam que as condições de trabalho podem favorecer ou limitar o desenvolvimento profissional do professor. Além da preparação das aulas, correções, orientação de alunos, realização de projetos de extensão com a comunidade, há exigência de que os professores publiquem artigos, livros e textos completos em eventos científicos. Sabe-se que essa demanda ao trabalho do professor não é recente e que a produção científica é que alimenta os avanços do conhecimento, mas a composição de indicadores e pontuação em seu currículo tem imputado uma nova condição de “produção de massa” a estes profissionais. Também compreendemos que a atividade de pesquisa é necessária ao desenvolvimento profissional, mas precisa estar articulada ao ensino, valorizar o ensino. O que tem ocorrido, no contexto da prática profissional, é uma inversão de valores e de sobreposição da pesquisa em detrimento da prática docente no ensino de graduação. Com isso, os professores relatam que “[...] *para assumir a graduação, não tem professor, mas para a pesquisa, não faltam projetos e disposição*” (P8). Nesse contexto, concordamos com Tardif e Lessard (2007) quando nos chama a atenção para essa nova condição dos professores do ensino superior, pois a adoção de critérios exclusivamente quantitativos na avaliação da produção desses profissionais tem sido apontada como um dos fatores da precarização do seu trabalho.

Também foi recorrente nos dados, o sentimento de desvalorização profissional. Uma desvalorização que se inicia pela falta de condições de trabalho e se fortalece com o desprestígio financeiro e social. De diferentes formas, todos os participantes expressam certa indignação pela forma como o docente universitário tem sido tratado em nossa sociedade. De fato, sob o discurso da suposta valorização, observamos um investimento em políticas públicas no Brasil voltadas a aumentar os anos de

escolaridade da população, investir na infraestrutura física e nos recursos educacionais e tecnológicos, orientar os currículos, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, entre tantas outras ações políticas. Entretanto, as condições de formação e de trabalho dos professores não têm apresentado um reconhecimento social e financeiro condizente com as características necessárias ao exercício profissional. Em coro, os professores universitários afirmam que atuar na graduação hoje,

[...] é para contribuir socialmente que continuo na docência. Muito desprestígio, estudantes sem base, políticas de expansão sem pensar na formação e muito menos no professor. Aliás, quem é o professor? Qualquer um tem mais voz do que ele (P2)

Esse contexto de trabalho implica diretamente na produção de saberes profissionais pelos professores universitários e na própria constituição de sua profissionalidade. Nesse sentido, as condições de trabalho, o isolamento profissional, a realização de tarefas múltiplas multifacetadas, a ausência de socialização e de espaços planejados para se pensar o ensino e a aprendizagem contribuem para a desvalorização da construção de saberes profissionais e para o fortalecimento de suas lacunas.

Apesar das evidências da desvalorização social da profissão docente, a análise dos relatos dos professores revela que no contexto do ensino superior experimentam certa valorização através do reconhecimento expresso pelos estudantes diante do trabalho que realizam e do reconhecimento pelo domínio do conhecimento da matéria, denominado por Tardif (2002) de saberes específicos.

O que me deixa realizado na docência, é o reconhecimento do aluno pelo preparo profissional que construí. Eu domino a matéria, eu me preparei para isso. E não adianta... bom professor é aquele que domina. (P3)

Se tem algo que eu sei fazer bem, é ensinar bem por que eu domino o que me disponho a ensinar. Meus alunos reconhecem que para passar, precisam dominar a matéria e cobro mesmo. Não dá mais para aceitar a falta de domínio para o exercício da profissão, principalmente na saúde (P7)

Os professores consideram os saberes específicos como os elementos centrais da profissão. Para eles, é o domínio do conteúdo que garante realizar um bom trabalho, , pois “[...] *o conhecimento precisa ser bem trabalhado para o aluno compreender a importância da disciplina em suas vidas profissionais* (P1).

Entretanto, não basta ter um repertório rico nos conteúdos que ensina, é preciso aliar a essa condição o conhecimento de como ensinar esse conteúdo (SHULMAN, 2005). Os professores apresentam, em seus relatos, a importância dos saberes

específicos para fundamentar e problematizar o ensino, com o objetivo de favorecer a aprendizagem do aluno, ou seja, o conhecimento específico da matéria aparece como um tipo de conhecimento necessário, que se relaciona com o conhecimento pedagógico da matéria, os saberes pedagógicos. Contudo, esses saberes só tem sentido, para os participantes, se for a favor da aprendizagem do estudante, parceiro do processo:

[...] eu valorizo o aluno com sua capacidade de pensar, levantar hipóteses sobre o fenômeno estudado [...], como capaz de criar novas idéias (P11).

[...] eu enxergo o aluno como um interlocutor real. Eu acho que os alunos gostam de perceber que você sabe muito. Mas, ao mesmo tempo, não querem só isso do professor. Eles esperam mais: eles esperam encantamento, saberes, não só conhecimento científico (P3)

Ao analisar esse conjunto de relatos dos professores, parece-nos que consideram o domínio do conteúdo das disciplinas e a capacidade de abordá-los de formas desafiadoras e estimulantes, são condições indispensáveis para uma relação pedagógica favorável à aprendizagem.

A experiência vivida no ambiente de trabalho e a socialização profissional são consideradas como fecundas fontes para o desenvolvimento profissional e são constituidoras dos saberes dos professores, denominado por Tardif (2002), de saberes da experiência. O desenvolvimento profissional da docência no contexto da atuação profissional, no cotidiano da sala de aula, no ambiente de trabalho, é destacado pelas professoras P4, P7, P11, P12 e P8, ao considerar que “[...] *grande parte do que realmente é importante aprendemos na prática*”. Já os professores P1, P9, P10, P15, consideram que o local por excelência para o desenvolvimento profissional, é a prática da sala de aula, não por que o consideram como o melhor espaço, mas é o espaço que têm para isso. Nesse sentido, P9 destaca “[...] *se não for pela prática da sala de aula, vamos aprender onde?*” Corroborando, “[...] *vamos aprendendo a ser professor pelo acerto e erro, na sala de aula, Não por que é o melhor lugar. Mas é o espaço que temos para isso*” (P10)

De acordo com Tardif (2002) esses saberes são produzidos e modelados no e pelo trabalho e só podem ser compreendidos em íntima relação com as situações e condicionantes desse trabalho. Isto nos leva a considerar que as transformações no cenário social, cultural e institucional que alteram o contexto de trabalho dos professores universitários, vêm afetando e transformando os seus saberes, e, por conseqüência, reconfiguram a profissionalidade.

Nos relatos dos professores foi possível identificar muitas dessas transformações. Uma delas refere-se à mudança no perfil do estudante do ensino superior, em particular, da área de saúde o que tem exigido novos investimentos por parte dos professores, seja nos conteúdos, seja nas relações que estabelecem com os alunos, seja nas estratégias de formação. Um desafio apontado em coro pelos professores está na dificuldade de saber lidar com a diversidade que hoje caracteriza o perfil do estudante universitário. Uma diversidade constituída por estudantes com vontade ou dispersos, com responsabilidade ou sem interesse, com embasamento teórico ou imaturo. Um contexto ao qual não se sentem preparados e nem apoiados para melhor conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Ainda assim, diante dos recursos e possibilidades que possuem, demonstram que procuram fazer o melhor que podem e sabem fazer, na docência:

Durante todos esses anos tenho sentido que os alunos que chegam atualmente na universidade é menos maduro do que aquele que chegava há 20 anos atrás. Sinto que são mais dispersos, menos envolvidos. Temos sempre que desenvolver técnicas diferentes para mantê-los interessados. As aulas são mais curtas, informações mais pontuais, tento criar estratégias para eles buscarem conhecimentos de formas diferentes, sem muita exposição. (P7)

Hoje em dia temos que falar menos e fazer mais. Aulas mais desafiadoras para enfrentar a apatia. Agora, tem hora que dá vontade de sentar e chorar. Tenho dificuldade de lidar com os alunos que não sabem o que querem (P4)

Esses relatos ilustram o que Tardif e Lessard (2007, p. 147) chamam de “pragmatização dos conhecimentos, da formação e da cultura”, que mantém forte relação com a constituição de uma “[...] sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil”. Para os autores, a hipótese é de que os saberes transmitidos pela escola se orientam por uma lógica de mercado. Os autores também explicam que o estado atual do ensino tem causas históricas e datadas, relacionadas à massificação e à generalização do ensino, destinado à preparação de uma mão-de-obra qualificada para atender o desenvolvimento econômico (TARDIF e LESSARD, 2007).

Por fim, os docentes ainda destacaram que, para ensinar, o professor precisa conhecer e procurar entender as políticas educacionais vigentes decorrentes do atual contexto histórico, social e econômico no qual as instituições de ensino superior e seus professores estão inseridos, uma vez que aparecem como aspectos determinantes na constituição da docência.

Considerações Finais

A investigação ora apresentada chama a nossa atenção para examinar a produção de saberes docentes na relação com o contexto de atuação dos professores universitários que atuam na área de saúde. Neste estudo, os depoimentos revelam, de modo geral, o empenho dos professores em desenvolver um trabalho consistente em sala de aula, muito embora encontrem grandes desafios para fazer face às mudanças no perfil sócio-cultural dos estudantes que chegam à universidade, com interesses muito imediatistas e com novas necessidades de aprendizagem, o que tem levado os professores a adequar suas práticas, rever seus saberes, para dar conta dessas novas demandas.

De acordo com os dados apresentados, os professores revelam que a prática docente é uma importante via de produção dos saberes específicos. É na atuação, no dia a dia, que o professor põe à prova seus saberes e conhecimentos profissionais e como consequência, os reformula e os inventa.

Esse movimento de reconstrução dos saberes e práticas restringe-se, no entanto, ao âmbito das iniciativas individuais dos professores. Os dados indicam que as instituições de Ensino Superior não incorporam esses desafios em seus projetos institucionais, nem oferecem condições para a construção de um espaço coletivo de trabalho que favoreça a reflexão em torno das novas necessidades formativas. Nesse sentido, reforçamos a necessidade das instituições de ensino superior e das políticas educacionais se atentarem para a promoção de espaços sistemáticos para a socialização da profissão, se queremos defender uma formação profissional pautada por um projeto elaborado, vivido, (re) construído por toda a equipe de profissionais que nele atuam e que dele fazem uso.

Outro aspecto não menos importante diz respeito à organização das jornadas de trabalho e a carreira docente. Os professores investigados vivenciam, no contexto de trabalho do ensino superior, concomitante ao ensino que desenvolvem, a condução de pesquisas, a elaboração e participação em projetos comunitários e extensionistas, a permanente busca por produção acadêmica, constitutivos dos critérios de avaliação de qualidade docente valorizados pelos atuais processos de avaliação das universidades. O contexto de trabalho no ensino superior, relatado pelos docentes, indica que há uma carência no que diz respeito ao tempo para dar conta das atividades cotidianas necessárias, constituindo-se numa variável importante na qualidade do fazer universitário.

Os resultados obtidos nesta investigação, reforçam a premissa apresentada por Roldão (2005) de que a profissionalidade pode ser analisada e de certo modo compreendida na interdependência de quatro descritores, entendendo serem estes a base de saberes para o exercício de uma profissão: (1) o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; (2) o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; (3) o poder de decisão e autonomia sobre o trabalho desenvolvido; (4) a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber que o legitima. Os dados em tela nos sugerem que:

- a) O reconhecimento social da especificidade da profissão aparece de forma fragmentada nos relatos dos professores, prevalecendo o sentimento de desvalorização profissional, diante das condições de trabalho, salário e carreira. É o sentimento de valorização proveniente do reconhecimento dos estudantes que gera uma satisfação profissional e atração na carreira.
- b) O saber específico da docência se pauta pelo domínio do conteúdo e se refere ao saber mais valorizado pelos docentes participantes da investigação. De acordo com os dados apreendidos, os relatos dos professores convergem em três sentidos: primeiro, que os saberes específicos são aprendidos na formação inicial e continuada; segundo, são saberes que diferenciam o trabalho docente dos demais fazeres, convergindo-os para o campo da especificidade da função; terceiro, os saberes específicos são renovados e produzidos na práxis.
- c) Há poder de decisão sobre o trabalho desenvolvido diante do isolamento profissional, e não a partir de uma prática socialmente referenciada. Os dados nos alertam para o fato de que, defender a autonomia do professor não significa valorizar a individualidade. Significa sim, a partir do respeito à individualidade, possibilitar espaços para a troca, socialização e revisão de teorias e práticas com vistas ao fortalecimento da autonomia.
- d) O sentimento de pertença a um corpo coletivo aparece de forma fragmentada nas relações dos docentes no contexto de trabalho. A organização da jornada de trabalho da forma como se apresenta, não favorece o sentimento de pertença no grupo. Ainda que os professores tenham indicado que há espaços para que isso aconteça, o fato de a maior parte dos docentes possuírem outro

vínculo profissional prejudica sensivelmente a defesa do saber que o legitima.

Portanto, os dados analisados permitem afirmar que um aspecto fundamental na construção da profissionalidade diz respeito ao próprio trabalho, levando-nos a concordar com Roldão (2005), quando considera que a função definidora do ser professor, aquela que justifica a existência da docência, é fazer com que os estudantes aprendam o que socialmente se considera necessário. Esse saber específico que se associa ao ser professor é, segundo a autora, o “elo mais fraco” de sua profissionalidade e mostra-se especialmente importante no caso dos professores do ensino superior, em face da fragilidade dos demais elementos da profissionalidade.

Referências

ALVES, C. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: **ANPED**. 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013, Goiânia, GO. Acesso em: 02/8/2014.

AMBROSETI, N.; ALMEIDA, P. C. A. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: **ANPED**. 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambú. Acesso em: 15/5/2014.

DUBAR, Claude. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

GATTI, Bernardete. **Os Professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogenidade**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 98, p. 85-90, ago, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. A formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA. António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005, p. 105-126.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.73, p. 209- 244, 2000.

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991

SHULMAN, Lee S. Toward a pedagogy of cases. In: Sulman, J. (Ed.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Colúmbia University, 1992, p. 1-30.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado Granada-España, ano 9, n. 2, 2005, p. 1-30. Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em 10/3/2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes Ed., 2007.