

Eixo: 1 Formação de professores, complexidade e transdisciplinaridade

ATOS DE CURRÍCULO E AFETIVIDADE NOS PROCESSOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE: SABERES NECESSÁRIOS

Ana Verena Magalhães Madeira, UFBA, madeira@ufba.br

Resumo

A formação e desenvolvimento profissional de docentes universitários é um tema recorrente nas discussões e estudos sobre políticas e práticas educativas. Em pesquisa ampla, buscamos compreender os aspectos identitários e implicacionais da formação e prática educativa de docentes que lecionam disciplinas científicas em cursos que formam professores de Ciências e Biologia. A afetividade, ausente das pautas de investigação e discussão no ensino superior, emergiu como um aspecto relevante deste estudo empírico de abordagem qualitativa e cunho etnometodológico. Narrativas dos docentes (memoriais de formação e entrevistas), Observação e Projetos de Cursos foram os dispositivos de coleta de informações, as quais foram analisadas por procedimentos da Análise de Conteúdo, com interpretação de base hermenêutica. Na categorização dos processos formativos e das implicações destes docentes na formação dos alunos, os aspectos afetivos e libidinais foram destacados, sobretudo na identificação como formador, e compreendidos como “atos de currículo” que instituem a sua *práxis*. Em tempos de burocratização e artificialização do trabalho docente, a afetividade apresenta-se como potente forma de vinculação à prática profissional. Evidencia-se a necessidade do investimento pessoal e institucional na profissionalização da docência por processos que considerem, inclusive, os aspectos afetivos da formação e desenvolvimento profissional para transformar a realidade da universidade.

Palavras-chave: Formação de professores – Ciências e Biologia; Docentes universitários – desenvolvimento profissional; Afetividade

Processos formativos e implicacionais de docentes universitários: aspectos afetivos como uma problemática de estudo

O docente universitário esteve, por muito tempo, ausente das pautas de investigação e das ações formativas institucionais, mas aparece no cenário atual com especial preocupação. Uma atenção à sua formação e desenvolvimento profissional é apontada como uma exigência em função das mudanças no plano social e cultural que repercutem nas políticas educacionais internacionais e na própria constituição da universidade. (CUNHA, 2010; LEITE; RAMOS, 2012).

Para tanto, é interessante considerar a constituição desse sujeito-docente em suas múltiplas dimensões, como pensado por Morin que entende que “Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional.” (MORIN, 2000, p. 36). A dimensão

afetiva normalmente não é associada à docência no ensino superior mas se destacou na abordagem deste estudo.

Em pesquisa anterior buscamos compreender os processos formativos e identitários de docentes universitários de curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e os caracterizamos por uma natureza híbrida, tanto do ponto de vista epistemológico quanto formativo, na medida em que estes docentes:

recontextualizam, através de seus etnométodos, processos formativos de naturezas diversas, por vezes contraditórias. Destacam-se os processos identitários relacionados à *episteme* de diferentes campos - ciências naturais e humanas - e aos diferentes componentes e fontes da sua formação - heteroformação, com base em modelos e autoformação pela prática (MADEIRA, 2014, p. 125).

Neste mesmo estudo, caracterizamos os modos de implicação dos docentes na sua ação profissional de professor e formador, mais especificamente de formador de professores de Ciências e Biologia. Neste cenário, os afetos, sentimentos e emoções vivenciados na formação e prática do docente universitário emergiram como experiências relevantes (MADEIRA, 2014).

Assim, a afetividade na docência universitária desponta como tema de investigação, dentro do qual uma questão de pesquisa se apresenta: Como a afetividade se revela nos processos formativos, identitários e implicacionais de docentes universitários?

Com esse trabalho, objetiva-se mais precisamente analisar os aspectos da afetividade (afetos, sentimentos e emoções) que são revelados nas narrativas e nas práticas de docentes que lecionam disciplinas específicas em dois cursos de Ciências Biológicas da Bahia, Brasil relacionando-os com a noção de “atos de currículo”, assumidos como instituintes de sua *práxis* formadora.

Adotamos aqui a ideia de afetividade conforme expressa Estrela (2010, p. 36) que inclui os afetos (disposição geral ou reação de ordem sensível que nos liga ou nos afasta dos outros e das coisas); os sentimentos (disposição mais estável em relação às coisas, de ordem moral ou intelectual) e as emoções (reação de tonalidade afetiva mais intensa e breve).

Consideramos que a profissão docente, por natureza delicada e complexa, teve essa complexidade ampliada em decorrência de profundas mudanças na sociedade, situadas na origem da globalização e da sociedade da informação. A realidade hoje é que “se pede tudo à escola e aos professores” (ESTRELA, 2010, p. 6), que exercem sua profissão em um mundo de crise global no campo social e ambiental além de serem exigidos por sucessivas reformas, de cunho burocrático e neo-liberal. Por tudo isso Heagreaves (1998 apud ESTRELA 2010, p. 6) afirma que “A profissão [docente] transforma-se então num trabalho fortemente emocional.”

Isso não é diferente quando observamos o ensino superior, sobretudo no Brasil com a recente expansão deste nível de ensino, o que traz novas questões para a docência universitária, inclusive no campo emocional.

Para a compreensão da relação entre os aspectos afetivos e a implicação dos docentes em sua prática formadora buscamos o conceito de “atos de currículo”, que vem sendo formulado no âmbito do nosso grupo de pesquisa, FORMACCE em Aberto, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob liderança do prof. Roberto Sidnei Macedo.

Para Macedo (2007; 2011 e 2012b), “atos de currículo” refere-se às ações dos atores/autores para potencializar, atualizar e consubstanciar o currículo, ou seja, uma ação socioeducacional que interfere e altera os processos curriculares e formativos, por se dar em processualidade criativa e materialidade, mas acima de tudo por responsabilização e participatividade dos sujeitos.

Valorizando os saberes produzidos, acumulados e organizados pelos sujeitos e importantes para sua formação e do outro, a partir dos seus processos interativos de aprendizagem, reconhecemos que os métodos para tal incluem sobremaneira os “etnométodos”, definido por Macedo (2010) como:

[...] maneiras pelas quais as pessoas na vida cotidiana, com seus saberes e formas de aprender, suas integridades, suas descritibilidades e analisibilidades, constroem a vida cotidiana, compreendem o mundo e resolvem seus problemas no dia-a-dia (p.54).

Assim, acreditamos que ampliar a compreensão acerca dos aspectos da afetividade experienciados na formação e prática docente destes professores, enquanto “atos de currículo”, instituintes da sua ação formadora implicada, pode contribuir para subsidiar propostas para formação de docentes universitários. Isso se mostra especialmente relevante em contextos em que são formados professores para atuarem na educação básica, sobretudo considerando-se a complexidade das novas demandas da profissão docente nos tempos atuais.

2. Metodologia da investigação

Partimos de uma visão multirreferencial dos fenômenos cotidianos em sua complexidade, tendo o sujeito como centralidade e compreendido como uma subjetividade singular. São atores que se movimentam e enfrentam embates diários com diferentes modos de experimentar, perceber e sentir a sua formação e prática docente.

Assim, com a pretensão de compreender os aspectos da afetividade como “atos de currículo” dos processos formativos e da prática de docentes universitários que lecionam disciplinas específicas em cursos de Ciências Biológicas, considerando suas bases epistemológicas e cultura própria, optamos por um estudo empírico com abordagem

qualitativa com fundamentos teóricos da etnometodologia (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MACEDO, 2006). Adotamos as ideias da etnopesquisa crítica, que assume o protagonismo dos atores sociais e um modo de pesquisar que tenta “compreender suas compreensões.” (MACEDO, 2012, p. 89).

Com base na perspectiva metodológica apresentada por Josso (2002, p. 20) nomeadamente “abordagem biográfica” ou “abordagem experiencial”, valorizamos as narrativas dos docentes, na forma de memoriais de formação e entrevistas, não como reproduções fidedignas dos processos vividos pelos sujeitos, mas dispositivos ricos em significados e possibilidades de reinterpretações, ou seja, como complexos materiais de investigação (CUNHA, 2005, p. 37).

Além das narrativas dos docentes, observações de aulas e reuniões, registradas em diários, foram também os dispositivos de coleta de informações, favorecendo a compreensão dos “atos de currículo” na sua processualidade.

Os sujeitos desta pesquisa são seis docentes, quatro mulheres e dois homens, que lecionam disciplinas de áreas científicas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas (zoologia, saúde coletiva, ecologia, biofísica e fisiologia) de uma faculdade privada localizada na região metropolitana de Salvador, Bahia, Brasil e uma universidade pública estadual no município de Feira de Santana, no mesmo estado. As quatro docentes têm formação inicial em curso de licenciatura em Ciências Biológicas, três com título de doutor (sendo uma pós-doutora) e uma de mestre. Os dois docentes são bacharéis em Ciências Biológicas, ambos doutores. Todos possuem mais de 10 anos de experiência no ensino superior, exceto um dos docentes. Duas das docentes tiveram pequena experiência anterior de ensino no nível escolar básico.

Os aspectos éticos foram observados segundo as determinações do Conselho Nacional de Saúde do Brasil (Resoluções CNS nº. 196/96 e suas complementares) com aprovação do projeto em Comitê de Ética em Pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes.

A análise das informações produzidas se deu por procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), com interpretação de base hermenêutica. Conforme as definições de Bardin, 2011 as regras referentes à codificação (unidades de registro) e enumeração (presença), foram estabelecidas no processo de transformação sistemática dos dados do texto para atingir uma representação do seu conteúdo. Uma combinação entre “o tema”, “o acontecimento” e “o personagem” foi, então, o critério utilizado para o recorte dos memoriais, entrevistas e diários de observações, com auxílio do software NVivo®.

No processo de categorização foram reagrupados os elementos do texto (indicadores), segundo analogias semânticas, relativas a: 1) Afetos, sentimentos e emoções relacionados a pessoas marcantes na formação e prática profissional; 2) Afetos, sentimentos e emoções relacionados aos alunos; 3) Afetos, sentimentos e emoções relacionados ao desempenho da função docente.

3. Resultados: Atos de currículo de natureza afetiva e a vinculação do docente universitário à sua prática heteroformativa e autoformativa e à sua identidade profissional

Na análise dos processos formativos e das práticas dos docentes deste estudo, através das narrativas e observações, as experiências afetivas foram destacadas e compreendidas como “atos de currículo” que instituem a sua *práxis*. Isso se evidenciou, sobretudo, pela implicação do docente com a própria formação, com a formação do aluno como professor bem como na sua identificação como formador.

Os afetos não são manifestações naturais da docência, mas construções históricas e culturais que precisam ser problematizadas na cena pedagógica contemporânea. Sobretudo no Ensino Superior, essa construção não é muito evidenciada.

No nosso estudo, foram expressivas as referências dos docentes deste estudo aos **afetos, sentimentos e emoções relacionados às pessoas**, seja do âmbito familiar, escolar, universitário ou profissional, marcantes para os docentes nas suas itinerâncias de constituir-se um professor universitário.

Seus modelos de referência são frequentemente relacionados aos professores da graduação, que lecionaram disciplinas específicas e às práticas destes na pesquisa biológica, como expresso pelos professores Antonia e Roberto.

prás pessoas falarem sobre o oxigênio e como essa aí é tão efetiva em comparação as outras né? Aí eu fiquei... pô eu preciso pegar essas coisas, eu preciso aprender Era um estímulo enorme ver aqueles dois professores trabalhando ativamente entre plantas herborizadas ou debruçados sobre lupas examinando estruturas vegetais. Igualmente estimulante era ouvir as suas preciosas explicações e relatos de experiências em campo. (Memorial de Formação/ Professora Antônia)

percebi que não era necessariamente um problema eu não ter gostado de Biologia Celular e que não era um problema com o conteúdo da disciplina, mas que o professor faz a diferença. A paixão com que o professor entra na sala para abordar um assunto [...] eu lembro de uma frase que ela falou assim; “Gente o material que mudou a rota evolutiva do Planeta Terra é um resíduo!”. Aquilo pirou minha cabeça, ela tava falando sobre fotossíntese. [...]. Eu falei – meu Deus, quantas formas existem isso, porque é isso que faz, que inspira os alunos, é isso que faz o aluno a ter o gosto de pegar o livro prá estudar. Mas digamos que naquele momento ser biólogo prá mim era muito mais importante do que ser professor. Então isso ficou guardado, nem eu sabia que estava guardado mas ficou, ali (Entrevista/ Professor Roberto).

A influência de professores de área específica para alunos de licenciatura também foi caracterizado no estudo de Silva; Schnetzler (2005), cujos resultados revelam que a prática

pedagógica de um professor de disciplina específica promove elaboração conceitual em seus alunos, que a consideram um exemplo a ser adotado em suas atuações docentes, evidenciando a importante contribuição que estes docentes podem ter na formação docente inicial.

No caso das professoras Fernanda e Idalina, a influência dos orientadores de Iniciação Científica também se evidenciou, às vezes em pequenos detalhes da prática pedagógica.

eu tive bons orientadores [de Iniciação Científica]. Meus orientadores de trabalho de conclusão de curso foram as pessoas que me convidaram prá dar aula. Então, assim, eu confiava muito neles e eles também, de certa forma, por terem me aceitado, né? (Entrevista/ Professora Fernanda)

As expressões dos docentes nos remetem para a reflexão de que a formação como professor não passa simplesmente pela capacitação técnica quanto à profissionalização como docente, mas fortemente pelas experiências de relação entre pessoas. Essas pessoas e experiências formativas não necessariamente são relacionadas aos professores de disciplinas pedagógicas, como se poderia pensar em se tratando das licenciaturas, mas também muito àqueles que lecionam disciplinas específicas.

Já para as professoras Idalina e Manuela a formação inicial deixou marcas positivas, sobretudo em função das professoras da área pedagógica.

A professora [de Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino] era muito boa, então chamou muito a atenção. É uma das coisas que isso pesa, não era todo professor da área de educação que fazia a gente acordar e ver o sentido (Entrevista/ Professora Manuela).

A outra pessoa inesquecível foi a professora de Didática e outras disciplinas afins... Nossa, que mulher sensacional! A gente aprendia brincando. Ela conseguia tornar uma matéria considerada insuportável pela maioria em algo muito interessante e divertido... Ela foi a pessoa que me fez querer ser quem eu sou hoje no ofício de educar. (Memorial de Formação/ Professora Idalina)

Formosinho e Niza (2009, p. 127) ressaltam que “a especificidade na formação dos professores torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagens na formação e se repercutem na prática docente e formativas destes docentes.”

Compreendemos que as relações estabelecidas durante a formação inicial mobilizam atos de currículo de grande potência formativa do docente universitário, tanto positiva quanto negativamente.

De maneira frequente, os docentes expressam que **se envolvem afetivamente com seus alunos e sentem prazer com o sentimento de contribuir para a formação de outra pessoa**, como diz Idalina em seu Memorial de Formação: “É muito gratificante vê-los voar! Eles ficam felizes por darmos atenção a eles, por auxiliá-los a terminar o TCC, a se formar, a publicar um artigo, a fazer uma pesquisa, a conseguir um emprego – o primeiro emprego.”

Um sentimento que representa um ato de currículo do docente no processo formativo do seu aluno de forte significado é a própria preocupação com o futuro profissional deles, seja em relação à sua capacidade técnica e pedagógica, seja em relação às suas posturas éticas.

Eu tenho uma preocupação enorme em como eles [alunos] vão sair daqui... porque a gente tem visto que eles estão cada vez estudando menos, com menor preocupação assim... técnica mesmo... e também muito com a questão ética. As duas coisas chamam muito atenção mesmo: é a falta de ética, a corrupção, se eles são aqui dentro da sala de aula, como será que eles vão ser lá fora? (Entrevista/ Professora Idalina)

Aqueles docentes implicados com seus alunos conhecem as situações de vida e perspectivas dos mesmos e procuram ampliar suas contribuições formativas para além dos seus componentes curriculares. É o caso de professora Antônia que abre espaços de integração ensino-pesquisa-extensão para os alunos e de professora Manuela que reflete sobre a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão, considerando a sobrecarga que o aluno de licenciatura da UEFS está sentindo no final do curso.

[sobre o Trabalho de Conclusão de Curso] é importante porque levanta essa coisa da pesquisa científica dentro da área de Educação, no ensino de Biologia, quando eles questionam, quando eles pensam isso também é bom. Mas eu pensava exatamente pelo espaço, sabe, que eles têm... Eles têm que sair completamente às vezes fora do contexto, às vezes, para fazer. Parar e fazer o TCC, TMCC que a gente chama aqui. (Entrevista/ Professora Manuela)

Assim, as reflexões sobre essa questão, da docência, na perspectiva da relação e compromisso com o outros é muito bem posta por Leite; Ramos (2011)

consideramos que a docência, para ultrapassar a barreira disciplinar, antes de tudo necessita se situar como uma profissão de interações humanas, nomeadamente na compreensão das docência como “um trabalho cujo objecto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos” (Tardif & Lessard, 2005, p. 35). Tal concepção situa a responsabilidade docente para com o outro... (p. 16).

Os docentes universitários mobilizam muitas emoções, sobretudo nas IES privadas - onde praticamente não há qualquer tipo de processo seletivo – a partir das histórias de vida e perfis de alguns alunos. Isso é mais evidente à partir da ampliação do acesso das classes sociais menos favorecidas a partir da expansão do ensino superior no Brasil na última década.

não tiveram um bom ensino básico, meninos sem educação doméstica e, portanto, sem valores morais, sem noção nenhuma do que é certo e errado, carentes, desatentos, com muitos problemas pessoais, quando não, morais... (Memorial de Formação/ Professora Idalina)

Estudos acerca do professor sob a perspectiva psicológica, inclusive de aspectos afetivos e interacionais do ensino, foram marcantes na década de 70 no Brasil e muito criticada por reduzir a complexidade da situação pedagógica a uma constelação de estímulos isolados, próprios da visão behaviorista. (CUNHA, 2013).

Alguns estudos da época (Morrison & Mcintire, 1971; Perkins, 1976; Rogers, 1971 apud Cunha, 2013, p. 614), que muito repercutiram nas pesquisas e práticas de formação de professores, defendiam que o professor deveria apresentar determinados traços de personalidade, atitudes e interesses sociais, como empatia e autoconceito, para promover o relacionamento interpessoal e a satisfação nos alunos.

A compreensão da dimensão política da educação, a partir da década de 80 e, sobretudo, com base nas contribuições de Paulo Freire, e posteriormente das dimensões culturais e subjetivas ampliou muito a forma de compreender o papel do professor e, por conseguinte, sua formação. (CUNHA, 2013, p. 614). No entanto é de se pensar que algo acerca da dimensão afetiva do ensino foi perdida nesse percurso e precisa ser resgatada nos processos de formação de professores.

Em relação aos **afetos, sentimentos e emoções em relação à prática profissional docente**, professora Antônia nos fala de sua identificação e satisfação com a profissão docente.

eu gosto que me chamem de Professora Antônia, não é doutora nem nada não, eu sou a professora, porque é isso que eu realmente me considero. Uma pessoa voltada prá essa atividade que eu acho exatamente prazerosa, e que tive a oportunidade de fazê-lo muito cedo na minha vida. (Entrevista/ Professora Antônia)

Day (2000, p. 21) destaca a importância de se reconhecer o ensino não unicamente como um compromisso intelectual e emocional para com os outros, mas também para com o “eu”.

Na busca de determinar as relações entre satisfação no trabalho e motivação de docentes universitários portugueses Machado et al. (2012) caracteriza que a satisfação com o trabalho é importante para a revitalização da motivação e para manter vivo o entusiasmo do docente. Tomando com base diversos autores, o trabalho explora a noção de que a satisfação no trabalho inclui tanto dimensões intrínsecas, como capacidade, realização, promoção, remuneração, colegas de trabalho, criatividade, autonomia, valores morais, serviço social, status social e condições de trabalho quanto extrínsecas (autoridade, políticas e práticas, reconhecimento, responsabilidade, segurança e variedade). Ressalta ainda a importância da motivação e que as IES não devem apenas se ocupar em contratar os melhores em seus processos seletivos mas devem utilizar estratégias para os inspirara fazer o seu melhor.

A sobrecarga, o desgaste e a desilusão com a profissão são evidenciados em diversas situações pelos docentes da pesquisa, tanto da IES pública quanto da privada.

Amo esse ofício apesar de estar numa fase meio conturbada... [...] Enfim, estou envolta em uma situação que piora a cada semestre e que por mais que nos unamos (os professores “idealistas”), estamos a cada dia mais sem forças. Mais exaustos, mais repensando no nosso ofício, mais refletindo sobre que outras ocupações podemos ter além desta (Memorial de formação/ Professora Idalina)

No contexto do ensino superior Português, segundo um estudo realizado por Graça (2008 *apud* MACHADO et al. 2012) com docentes universitários de Odontologia, estes consideravam a sua carreira acadêmica em geral como positiva e mantinham-se empenhados e satisfeitos, apesar de revelarem vários constrangimentos, sobretudo em relação à: 1) aumento das responsabilidades administrativas e de gestão e à dificuldade de articulação com as demais

funções; 2) restrições financeiras; 3) grande aumento de alunos e 4) pouca vocação dos alunos para o referido curso.

Essas emoções de frustração e sentimentos de desilusão podem também estar relacionadas com uma lógica, às vezes associada a uma “pedagogia das competências”. As competências, quando entendidas como medida de resultados de aprendizagem, dão sustentação à cultura da prestação de contas e da responsabilização, definidas pelos processos de globalização. Isso se reflete como processo de recentralização do currículo em função dos testes, que condicionam a autonomia pedagógica dos professores e define o trabalho docente como uma atividade orientada para os resultados, como colocado por Pacheco; Pestana (2013).

A abordagem centrada em resultados de aprendizagem tem uma estruturação quer conceitual, fazendo parte do léxico da competitividade e do sucesso, para além de outros, os termos qualidade, eficácia, eficiência, performance, competência e testes, quer procedimental, com a realização de estudos internacionais comparativos, seriação de escolas, testes nacionais finais/intermédios e programas de orientação curricular centrados em disciplinas-chaves. (p.3)

Obviamente a satisfação do docente com seu trabalho, e as condições que lhes são impostas em dado contexto, é um fator importante na sua implicação no seu trabalho e se reflete em ações cotidianas, em seus etnométodos, em seus “atos de currículo”.

As relações pessoais e de poder que se estabelecem, muito evidentes em discussões de reformas curriculares, também podem gerar sentimentos de competição, frustração e outros. É o caso da situação em que os docentes das áreas de Zoologia, Botânica e Ecologia se mobilizaram e propuseram componentes curriculares de prática educativa, na forma de oficinas com conteúdos específicos dessas áreas e que não foram acatados pelos representantes do Departamento de Educação na comissão de reforma curricular. A situação foi vista pelos docentes das áreas específicas como um “corte” pois foi questionada a capacitação dos docentes das Áreas específicas para desenvolverem atividades dessa natureza:

alguns professores da educação colocaram, que nós, professores de conteúdo, não teríamos ferramentas, não teríamos domínio da Ciência da Educação que estaria por traz, ministrando essas oficinas [...] Eu acho assim, a gente poderia até ter errado e com essa reforma agora as oficinas poderiam até deixar de existir. Mas acho que se a gente tivesse pelo menos tentado, né, colocar a experiência em prática, acho que teria sido enriquecedor (Entrevista/ professor Augusto)

Interações entre professores da área específica e pedagógica podem ser muito interessantes para a integração da formação dos licenciandos, mas essa interação não é simples e para professora Denise gerou sentimentos de angústia.

É outra área, é outra denominação, é uma verborragia sem fim, e é assim como se eu tivesse, se eu nunca tivesse trabalhado [...] Eu tenho que aprender tudo! Eu sofro muito, porque [...] aos quarenta, depois que você faz doutorado, passa um tempo, você já tem muita dificuldade de se apropriar de outras linguagens. [...] Mas outro dia nós tivemos uma reunião e depois, é claro, dela pensar prá que eu pudesse falar uma linguagem próxima à linguagem da pesquisa de Ensino de Ciências [...], eu consegui e a gente conseguiu falar mesmo a mesma língua. (Entrevista/ professora Denise)

Sentimentos de repulsa em tornar-se professor também foram expressas, sobretudo professor da educação básica. No entanto ao longo do curso, Augusto, e outros docentes, associou sua opção profissional pela pesquisa à necessidade de ingressar na universidade pública e foi isso que o conduziu à docência.

uma coisa eu já tinha claro na minha cabeça: ‘eu não quero ser professor de escola’. Isso era uma coisa que eu tinha... Não tinha clareza o que um biólogo faria..., eu queria trabalhar com Biologia Marinha, aquela coisa bem de calouro. Quando eu cheguei na Zoologia, particularmente na Zoologia II foi que eu me encantei[...] e aí que fui descobrindo: “eu quero ser pesquisador”. Já nessa época eu sabia que prá ser pesquisador, em universidade, eu teria que ser professor universitário.” (Entrevista/ Professor Augusto)

Já outros docentes foram se “encantando” com a docência ao longo da graduação.

... o contato inicial foi, eu acredito, que foi com Didática e Estrutura e aí... me apaixonei nessa época [...] eu comecei a discutir, mais pelos problemas, o que me chamou atenção mais quando a gente destacava os problemas que tinham na educação... (Entrevista/ professora Manuela)

Uma clara opção profissional é importante para que o professor preserve o *ethos* acadêmico de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, além do requerer um professor autônomo, que procura envolver-se com afinco na realização do seu trabalho e que, a despeito do longo percurso já realizado, ainda esteja disposto a aprender (CHAMLIAN, 2009).

Considerações Finais

Evidencia-se nesse estudo a importância da dimensão afetiva na formação e prática profissional de docentes universitário e a necessidade do investimento pessoal e institucional na profissionalização da docência por processos que considerem, inclusive, os aspectos afetivos da formação e desenvolvimento profissional para transformar a realidade da universidade.

Considerando essa construção histórica, assumimos que estudar o professor como sujeito concreto da ação pedagógica pressupõe entendê-lo na sua constituição técnica, pessoal e profissional, constituição que é dinâmica e de natureza híbrida, tanto do ponto de vista epistemológico quanto formativo.

Sem desconsiderar as outras dimensões da ação docente e do ato de ensinar, na perspectiva de uma formação, e pelo contrário, assumindo a complexidade dos processos educativos, ressaltamos a dimensão afetiva na perspectiva que diversos autores abordam e defendem a ampliação dessa perspectiva nas investigações em educação e nos processos formativos (DAY, 2004; ESTRELA, 2010; MORIN, 2000; MORIN, 2003. MORIN; CIURANA; MOTTA 2003).

Em tempos em que são extremas e crescentes a burocratização e artificialização do trabalho docente, bem como as situações de risco e sobrecarga a que os professores estão

submetidos nos ambientes escolares e universitários, a discussão sobre os aspectos afetivos e libidinais, notadamente sobre a satisfação dos professores com seu trabalho, têm sido renovadas, inclusive em relação ao impacto em suas condições de saúde.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 2 ed, Porto: Porto Editora, 1994.

CHAMLIAM, H. C. A formação do professor para o ensino superior é possível e desejável? In: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 215-230.

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexões da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASSETO, M. (org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 2005, p. 27-38.

CUNHA, M. I. da. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. Implicações para os currículos e a prática pedagógica. In: LEITE, C. (org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIEE/Livpsic., 2010, p. 63-71.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educ. Pesqui.*, v. 3, 2013, p. 609-625. Disponível em: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/537/398 . Acesso em: 15 jan de 2014.

DAY, C. *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora, 2004.

ESTEVES, M. Modos de implicação dos professores na docência universitária. 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/8663>. Acesso em: 29 jan de 2013.

ESTRELA, M. T. *Profissão Docente: Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal, 2010.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora. 2009, p. 119-139.

FREIRE, I; BAHIA, S.; ESTRELA, M. T.; AMARAL, A. A. A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. ANO 46-2, 2012, p. 151-171. <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1742/1118>. Acesso em: 7 out. de 2014.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: Uma reflexão sobre o desafio de *humanizar* a cultura *científica*. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 25, v.1, 2012.

p. 7-27. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em: 29 jun de 2013.

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa Formação*. Brasília: Líber Livro, 2006.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo, formação em ato?: Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Currículo e formação. Ilhéus, BA: Editus, 2011.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa implicada: Pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Líber Livro, 2012a.

MACEDO, R. S. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado? *Revista Teias*, 13 (27), 67-74. 2012b. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1088/824> . Acesso em: 7 out. de 2014).

MACHADO, M. de L.; SOARES, V. M.; FERREIRA, J. B.; GOUVEIA, O. Satisfação e motivação no trabalho: um estudo sobre os docentes do ensino superior em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 46-I, 95-108, 2012. http://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/8792/3/05_Satisfa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Motiva%C3%A7%C3%A3o%20no%20Trabalho.pdf. Acesso em: 8 out. de 2014.

MADEIRA, A. V. *Hibridismo epistemológico e formativo na licenciatura em Ciências Biológicas: como os docentes de disciplinas específicas se implicam na articulação da formação inicial com a prática profissional*. Doutorado em Educação na área de especialização em Currículo e Formação. Universidade Federal da Bahia. 2014.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2 ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. *A Cabeça bem feita: Repensar a reforma, Reformar o pensamento*. 8 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E.; CIURANA, E-R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PACHECO, J. A.; PESTANA, T. Globalização, aprendizagem e trabalho docente. Análise das culturas de performatividade geradas nas práticas docentes pela reinstalação dos testes no processo curricular. *Revista Educação-PUCRS*, 2013. (no prelo)

SILVA, L. H. de A.; SCHNETZLER, R. P. A elaboração conceitual em disciplina da área biológica como referência formativa para a atuação docente de futuros professores. In: ABRAPEC (org.), *Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Bauru, SP., 2005. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/doc/p374.doc>. Acesso em : 10 julho de 2014.