

(AUTO)NARRATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: construindo profissões

Regiane da Silva Macuch¹

¹Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO) e Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde (PPGPS), Centro Universitário de Maringá-UniCesumar
rmacuch@gmail.com

Resumo

A partir da perspectiva do método (auto)biográfico de pesquisa em ciências sociais e saúde, este artigo apresenta reflexões sobre experiências no ensino superior como aluna e docentes a partir de narrativa. Optou-se pela narrativa, uma vez que tem se tornado um importante dispositivo para a reflexão sobre percursos profissionais. Desse modo, este texto tem como proposta socializar o impacto da narrativa formação auto-reflexiva.

Palavras-chave: método autobiográfico, narrativas, formação docente

Introdução

Considerando que o desenvolvimento profissional docente integra elementos pessoais, profissionais e sociais, há que se reconhecer que ele não é construído apenas pela acumulação da formação formal, mas também pelo processo autoreflexivo do professor. No contexto esta ideia este texto aborda a docência universitária como atividade complexa que possibilita múltiplos olhares que justificam a necessidade da sua análise e reflexão.

O desenvolvimento profissional docente no ensino superior têm estado muito presente na investigação educacional nos últimos anos. Durante um certo período da história, os saberes próprios para a docência no ensino superior foram deixados de lado, fundamentados pela ideia do “aprender fazendo” ou pela tese de que quem tem o domínio do conhecimento específico sabe ensinar. Pimenta e Anastasiou (2009), afirmam que é comum nas diferentes instituições de ensino superior haver um “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem”. Na maioria das vezes, os professores possuem muita experiência em sua área de conhecimento específico, inclusive com um certo consenso equivocado de que “a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar”. Quem assim pensa, crê que seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo”. No entanto, como é reconhecido por estas autoras, ser um reconhecido pesquisador em seu campo específico de trabalho não é garantia de excelência pedagógica em sala de aula. (Pimenta e Anastasiou, 2010, p. 36). Talvez por isso, e referem Bazzo e Silva (2011, p. 536), “em

decorrência da falta de espaços institucionalizados e de uma política para a formação de professores para este nível de ensino, a formação para a docência na educação superior vem se dando na própria trajetória do docente no contexto universitário e nas experiências vividas em sala de aula.”

A respeito das concepções epistemológicas do professor, o pesquisador Becker (1994) considerou que a epistemologia subjacente ao trabalho docente determinará o seu horizonte didático-pedagógico, mesmo quando o docente não toma consciência do que está subjacente ao seu modo de fazer docente. Ela pode manifestar-se predominantemente de uma forma empirista ou apriorística, ou como mistura mais ou menos equilibrada destas duas posições, a que o autor chamou de construtivista-relacional.

Outro aspecto aqui considerado, diz respeito à experiência profissional e aos anos que os professores têm na profissão. É sabido que ao longo da profissão docente todos os professores atravessam uma sequência de etapas, mais ou menos idênticas, que Huberman (1993) chamou de Ciclo de Vida Profissional dos Professores.

A primeira fase deste ciclo se refere ao período de “*exploração*” dos três primeiros anos na entrada na carreira docente, na qual, a sobrevivência e a descoberta caminham lado a lado. Para alguns professores, o entusiasmo sobressai, tornando mais fácil este começo, enquanto para outros as dificuldades iniciais tornam tudo mais difícil. A fase de “*estabilização*”, entre 4 a 6 anos de carreira, representa o momento de comprometimento efetivo, na qual a competência pedagógica adquirida gera uma sensação de segurança e a preocupação com os objetivos didáticos torna-se maior.

Na fase da “*diversificação*”, a experimentação de novos modelos e ideias e a exploração de novas experiências é a característica deste período, que ocorre entre os 7 e os 25 anos da carreira docente. Aqui surge um certo idealismo, seja ao nível de sala de aula ou institucional, por meio da assunção de responsabilidades administrativas. A fase a seguir, identificada pelos “*questionamentos*” ou por uma “*crise existencial*” sobre a carreira e ocorre, segundo o autor a que nos estamos a reportar, entre 15 e 25 anos de docência. Geralmente neste período surgem questionamentos sobre o balanço da vida profissional, seja sobre de si próprio ou sobre os contextos, cujos motivos podem ser ao nível da progressão na carreira e/ou aspectos desagradáveis das condições de trabalho.

Na fase da “*serenidade*”, por volta dos 45 e os 55 anos de idade, os docentes já atingiram os seus objetivos e não pretendem provar mais nada, nem a si nem aos outros, geralmente ocorre um aumento da sensação de confiança em sala de aula embora ocorra um maior distanciamento afetivo nas relações com os alunos. Entre os 50 e os 60 anos de idade,

os docentes mostram-se mais conservadores e as reclamações aumentam. Tal etapa surge numa fase avançada da carreira e o professor torna-se mais cético com relação as tentativas de uma reforma estrutural ao nível de ensino e das políticas educacionais, começando a ocorrer um “*distanciamento*” em relação aos assuntos relativos à docência.

A fase final de “*desinvestimento*” ocorre, segundo Huberman (1989), entre 35 e 40 anos de carreira e poderá ser vivida de forma mais positiva ou mais negativa ou como foi designado por este autor na forma de um “desinvestimento sereno ou amargo” (ibidem: 22). Nesta fase os docentes começam a interessar-se por outras atividades profissionais fora da sala de aula e menos pelas atividades pedagógicas.

A partir deste breve panorama sobre a docência, este artigo apresenta três autonarrativas sobre a experiência no ensino superior e a aprendizagem da profissionalidade.

Metodologia

O método compreensivo de intervenção e pesquisa social, de base fenomenológico-existencial consiste em entender o sentido que as ações de um indivíduo contêm, permitindo compreender como os/as participantes vivem, percebem, pensam e sentem suas vivências, tomando como ponto de partida a expressão pessoal desse processo (BERNARDES, 1991).

A análise interpretativa fenomenológica é um tipo de abordagem aplicada à pesquisa qualitativa em saúde como estratégia para acessar a experiência subjetiva e a biografia do participante (ONOCKO CAMPOS; FURTADO, 2008). Ela visa compreender de modo interpretativo os processos de construção de sentido, o universo de significações, ações sociais e relações entre os sujeitos, situados em determinado contexto e momento histórico e o modo como estes compartilham a própria experiência e seus significados (SMITH; FLOWERS; LARKIN, 2009). Nesta perspectiva, a narrativa exerce a função de mediação entre a experiência vivida, os acontecimentos e a unidade temporal da história relatada (RICOEUR, 1997). Ela toma como ponto de partida responder as seguintes questões: quem?, onde?, como?, porque? e para que?

A recolha dos dados relativos a essas narrativas foi organizada a partir da escrita livre das mesmas por seus protagonistas. A adoção desta metodologia implicou em ler as narrativas e buscar a compreensão de como os sujeitos constroem seus saberes na intenção de captar os múltiplos sentidos sobre tornar-se profissional, identificando as transformações ocorridas para assumir o papel profissional.

A intenção das narrativas não foi no sentido de reconstruir a história de cada pessoa, mas perceber a interpretação própria bem como desvelar as inter-relações entre certezas, dúvidas e contradições sobre a mesma.

Reconhece-se que a análise envolve sempre subjetividade, ou seja, é passível dos vieses próprios do olhar do pesquisador sobre o fenômeno, o que não invalida a importância do conhecimento construído.

Resultados e Discussão

Narrativa 1: Aluna do 3 ano de graduação no curso de Medicina da Unicesumar relata seu contato com a experiência da aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a tutoria dos professores.

Meu contato com a aprendizagem baseada em problemas (PBL) começou antes da faculdade. Quando estava decidindo as faculdades que iria prestar vestibular no terceiro ano do ensino médio fui ver como eram as grades curriculares e me deparei com o PBL na UEL. Por ser uma universidade muito conhecida e conceituada fui ver o que era esse PBL na internet e me interessei bastante.

No primeiro ano de medicina tivemos um tutorial demonstração, feito por nossos veteranos, que simulava a abertura de um problema, ajudou um pouco, mas você nunca sabe o que realmente é uma tutoria até ter a sua primeira. No primeiro ano todos tinham dificuldades com a tutoria e parte disse eu acho que se dava a essa transição bruta de uma vida inteira estudando por método tradicional para começar a estudar por conta própria e ser avaliado por isso.

No início também pude perceber que os alunos com características mais falantes e extrovertidos se davam melhor do que os tímidos na hora do tutorial, isso porque no primeiro ano todos querem nota e mostrar o que sabem, muitas vezes atropelando os alunos mais tímidos. Nesse momento, a participação do tutor é extrema importância, o que deu para perceber no primeiro ano é que haviam tutores mais preparados do que outros para lidar com as tutorias.

Após os 6 primeiros meses a tutoria passou a ser mais natural, aprendi como estudar para os tutoriais e realmente tem sido muito proveitoso ao meu ver.

A maior mudança esta sendo sentida agora no terceiro ano, onde todos os tutores são médicos, até o segundo ano poucos eram médicos, a maioria era professores das áreas básicas e enfermeiras, com a visão clínica deles e problemas mais voltados a doenças. Agora os tutoriais têm ficado mais interessantes do que antes que eram apenas as áreas básicas.

Claro que há pontos positivos como, por exemplo: acho que com os tutoriais temos uma aproximação maior com casos e doenças, formas de tratamento e até mesmo a visão psicossocial dos problemas, os tutoriais ensinaram a quase todos como trabalhar em grupo (hoje são poucos os problemas que os tutores apontam na parte de trabalho em grupo), conheci melhor meus companheiros de sala, aprendi a trabalhar com pessoas que antes não tinha muito afeto e temos uma intimidade maior com os médicos por causa dessas tutorias.

Porém, as tutorias ainda tem que melhorar, a avaliação do tutor que até o segundo ano era muito subjetiva, agora passou a ser mais padronizada com a implantação de uma folha com vários quesitos a serem contemplados pelo aluno e cada quesito tem uma pontuação, ficou mais fácil saber exatamente onde temos que melhorar, no entanto, nem sempre a avaliação de um tutor bate com a de outro, tornando ainda um pouco subjetiva a avaliação, a distribuição dos problemas com o calendário escolar também muitas vezes é prejudicial, pois não temos apenas as tutorias e sim aulas, provas, projetos e mais tutorias. Com problemas extremamente grandes não damos conta de tudo, o tempo entre as tutorias poderiam ser mais espaçado e o preparo dos tutores quanto como agir na tutoria, avaliar e guiar os grupos poderia ser melhor organizado. Certa vez cai com um tutor que

fazia cursos para professores do PBL e ele era excepcional, na minha opinião a faculdade deveria cobrar que os tutores cursassem esses cursos para todos estarem preparados.

A aprendizagem tradicional em sala de aula nem sempre cria impressões profundas nos estudantes, no entanto, a natureza ativa e prática de aprendizagem vivencial pode mudar este paradigma. A mudança de concepção da aprendizagem, da aprendizagem passiva para a aprendizagem social e ativa reforça a ideia de aprendizagem significativa. Por meio do uso de situações da vida real em contexto acadêmico, os alunos encontram experiências para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, enquanto criam seus próprios resultados de aprendizagem (CHAN, 2012, p. 405).

Narrativa 2: Mestranda no Programa de Mestrado em Promoção da Saúde e o início de sua carreira como professora universitária

Terminado a minha residência em medicina geral de família e comunidade. Quando recebi o convite para lecionar, senti-me extremamente lisonjeada, porém ao mesmo tempo, insegura e amedrontada com a perspectiva de ingressar na docência. Sentimentos como insegurança inundaram o meu ser e me fizeram duvidar da minha capacidade de assumir tal responsabilidade.

Nessa época da minha vida, eu ainda tive dúvidas se queria atuar como médica de família ou se eu deveria seguir outra especialidade. A perspectiva de trabalho na docência me animou para poder dar essa especialidade uma chance.

Com isso, aceitei a proposta e iniciei a carreira docente ao trabalhar na disciplina Interação Comunitária III, que seria o primeiro contato dos alunos do terceiro ano de medicina com consultas ambulatoriais, além de ser tutora do primeiro ano do curso. O início foi marcado por dúvidas e inseguranças, como era esperado, porém eu fui percebendo que eu havia conseguido conquistar o interesse dos alunos e tal interesse me deu mais autoconfiança para poder desempenhar cada vez melhor o meu trabalho. Nesse período, comecei a ter mais fluência para falar, pois antes eu gaguejava para ministrar uma aula. Fui percebendo que a minha timidez demasiada estava dissipando paulatinamente.

Ao interagir com os alunos, eu percebia neles uma sede pelo aprendizado que me contagiou e me fez apreciar cada vez mais o que faço; fez-me sentir orgulho de mim e me fez chegar à conclusão que, sim, tenho capacidade de exercer a função de docente! Consequentemente, fui impelida a voltar a estudar e no final de 2014 prestei prova para iniciar o programa de mestrado em promoção da saúde. O mestrado tem sido uma bênção em minha vida, pois ao mesmo tempo que me introduziu à produção científica, me permitiu conhecer pessoas muito especiais e dinâmicas que de alguma maneira, mudaram a minha vida e a forma de enxergar o que faço. Isso fez com que eu valorizasse ainda mais o meu papel como educadora.

*Em 2016, iniciou-se um novo desafio na minha carreira. Fui incumbida de chefiar tanto o internato de medicina geral de família e comunidade quanto o programa de residência médica na área (pós-graduação *latu sensu*). Ao mesmo tempo, ofereceram-me uma posição de diarista do Hospital Municipal de Maringá e de preceptora na residência de clínica médica. Isso significa que eu teria que abrir mão da Interação Comunitária e da Tutoria. Estava com o meu horário cheio e muito preocupada se eu daria conta de tantas responsabilidades.*

O programa de residência começou e ganhei duas residentes preciosas: Eloise e Amanda. As duas me surpreenderam com a sua iniciativa e interesse. São alunas mais velhas, da minha idade, casadas e com filhos. Elas têm experiência de vida e maturidade que fazem com que aproveitem melhor as oportunidades de aprendizado; logo, elas não precisam ser cobradas sobre os seus deveres como residentes, pois são muito responsáveis.

Por outro lado, os residentes que acompanho na clínica médica no Hospital Municipal não são tão dedicados quanto as da Medicina de Família; são mais preguiçosos e menos estudiosos e precisam

ser cobrados. Isso tem sido um desafio para mim, pois tive que me impor e cobrar pessoas que têm a minha idade e que têm dificuldade de me ver como a sua superior.

O internato também me trouxe alunos de graduação mais maduros e experientes, pois já não eram mais do terceiro, mas do quinto ano. A experiência de estar com eles tem sido muito gratificante, com discussões sobre casos clínicos muito enriquecedoras, devido à maior carga de conhecimento teórico dos mesmos.

Há quatro meses iniciei essa caminhada e sinto-me exaurida emocionalmente. Encontro-me no momento mais difícil da minha vida. Os meus pais estão doentes e estou enfrentando uma grave crise no meu casamento. Tive que abrir mão de ser diarista no Hospital Municipal para ter mais tempo para cuidar dos meus familiares e de mim mesma. Estou em terapia e buscando a me fortalecer em meio a uma tempestade pessoal. Continuo com a residência em Medicina de Família e com o internato e posso dizer que tais funções têm me dado propósito em minha vida; deixaram-na mais colorida. As minhas residentes até viraram as minhas amigas neste processo. Há confiança e cumplicidade entre nós que tem enriquecido a minha vida de forma surpreendente! A docência tem alimentado a minha alma e vejo que hoje sou uma pessoa melhor por ter encarado esse desafio há dois anos e meio.

Pensar a sala de aula é pensar sua relação com a construção do conhecimento. Construir conhecimento implica em relacionar-se com ele. Para Piaget (1967), a construção do conhecimento inicia-se a partir da interação do sujeito com outros sujeitos e/ou objetos. Para o autor, a ação para a construção do conhecimento e para a própria constituição do sujeito é de fundamental importância. Para Freire (1992), a construção do conhecimento surge no contato do ser humano com o mundo vivido que encontra-se em contínua transformação, ou seja,

(...) ensinar não é pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz do aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham, não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer (FREIRE, 1992, p.70).

Leite e Fernandes (2011) sugerem uma ruptura com práticas focadas na mera transmissão para práticas que objetivem o desenvolvimento de competências de análise sobre o aprender, e recomendam uma prática pedagógica mais centrada "na lógica da formação-acção, em vez da formação-transmissão". Desse modo, processos mais abertos de educação, pesquisa e comunicação exigem "circulação das informações, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da compreensão" como alicerces (MACUCH, 2005, p. 2-3). No entanto, exigem também maior flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, bem como procedimentos que visem efetivamente a promoção da aprendizagem experiencial.

Narrativa 3: Professora com 8 anos de experiência na graduação no Ensino Superior e sua memória dos primeiros anos de docência

Formei-me em nutrição no ano de 2005 com 20 anos de idade. Durante o curso já pensava em ser professora, porém a ânsia por trabalhar me fez abrir uma clínica e consultoria em restaurantes. O atendimento clínico por não ter um nome conhecido na cidade, não era algo tão rentável, porém as

consultorias em estabelecimentos relacionados a alimentação como fui pioneira, cheguei a trabalhar com 14 pré-escolas e 3 restaurantes ao mesmo tempo. Junto a isso, fiz um curso de especialização em Fisiologia Humana na Universidade Estadual de Maringá, e lá foram dois anos de estudo, trabalho e pesquisa que só me fizeram me apaixonar mais pela profissão. No final de 2007, finalizei a especialização e já tinha uma carta muito ampla de clientes e as indicações já estavam de boca a boca.

Em 2008 recebi o convite através dos meus professores de graduação, para participar de uma banca para uma vaga de professor no curso de Gastronomia para disciplina de técnica e dietética. Foi à situação mais estressante da minha vida, cheguei a ter síndrome do intestino irritável. Exigiram-me uma aula expositiva de 40 minutos, lembro como se fosse hoje, uma aula sobre ovos e suas aplicações culinárias para três professores da banca, e eu tinha feito recentemente 23 anos, a imaturidade e falta de experiência foram colocadas em prova.

Em quinze dias em uma segunda-feira recebo a ligação que minhas aulas começariam na próxima quarta-feira, foi um misto de euforia, felicidade e insegurança. Mais segui firme, meu sonho estava sendo realizado. Vim à instituição de ensino, pegar o jaleco, encontrei a fiscal de pátio que era a mesma pessoa doce que conversava comigo quando era aluna e ela toda contente por ver uma ex-aluna agora na sala de professores.

As primeiras aulas foram difíceis, sala cheia, muitos dos alunos mais “experientes” do que eu, nesse período, assumi uma postura de professor mais rude, para obter respeito. Deu certo, deu errado, mais aprendi a cada ano a lidar com as personalidades que se repetem ano-ano nas salas de aula. Hoje em dia posso afirmar que amo estar em uma sala de aula e é o que amo fazer.

As histórias pessoais influenciam os modos como nos situamos face aos outros e às relações que estabelecemos. Por isso, e uma vez mais reafirmamos que a formação baseada na partilha e na autoreflexão são importantes para a profissionalidade docente. Pois como afirma como afirma Pimenta (2009, p. 07), “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo”.

Conclusões

O saber docente é carregado de aspectos que se entrecruzam com a pessoa e a identidade do professor, sua experiência de vida e sua história bem como com suas relações com os outros. Tornar-se professor constitui-se em um processo em constante construção.

As narrativas apresentadas permitiram constatar que o início da vida profissional docente foi determinante para cada uma das professoras e que as trajetórias percorridas por elas revelaram um conhecimento profissional que foi sendo construído e que necessita ser conhecido, uma vez que norteiam práticas. A docência exige ressignificação constante de saberes e adaptações aos contextos que mudam sempre e a cada nova entrada de estudantes.

Outro aspecto importante a realçar das narrativas é que elas possibilitaram perceber que a formação não se dá apenas a partir do contato com os alunos em sala de aula, mas também pelas experiências de vida que antecedem este momento, experiências estas com raízes nos contextos familiares e sociais.

Desse modo, narrar a experiência, seja como aluno ou como docente no ensino superior, constitui-se uma prática que valoriza o sujeito. As narrativas podem ser consideradas enquanto fenômeno e como técnica de pesquisa social, pois uma vez que uma história é contada, ela deixa de ser apenas do sujeito que narra, passando a fazer parte da vida de quem entre em contato com ela, tornando-se assim um poderoso dispositivo de formação dos sujeitos e suas profissões.

Referências

- BAZZO, V. L.; SILVA, M.G. Trabalhos sobre a formação pedagógica para a docência universitária nas reuniões anuais da ANPed: período 2000-2009. In *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação Universidade Federal de Santa Catarina*. (Dossiê Docência na Universidade: dimensões de um debate em expansão. V. 29, nº 2 Julho/Dezembro, 535-559, 2011.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*. 1994, 19(1):89-96.
- BERNARDES, N.M.G. Análise compreensiva de base fenomenológica e o estudo da experiência vivida de crianças e adultos. *Educação*. Porto Alegre, ano XIV, n. 20, 1991. (ISSN 1981-2582)
- CHAN, Cecilia Ka Yuk. Exploring an experiential learning project through Kolb's Learning Theory using a qualitative research method. *European Journal of Engineering Education*, 37:4, 405-415, 2012. DOI: 10.1080/03043797.2012.706596. Acesso em 05/09/2018.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução Anne-Marie Milon Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*, 51 (17), 38-47, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HUBERMAN, M. *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.
- ONOCKO CAMPOS, R.T.; FURTADO, J.P. Narrativas: utilização na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista de Saúde Pública*, v. 42, n. 6, p. 1.090-6, 2008.
- MACUCH, R.S. Ampliando o espaço e o tempo da sala de aula. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n.15, mai./ago, 87-96, 2005.
- PASSEGGI, M. C. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica em educación. *Educación y Pedagogía*, 61, (23), 25- 40, 2011.
- PIAGET, Jean. Les Problèmes Principaux de L'Épistémologie des Mathématiques. Piaget, J. (Org.). *Logique et Connaissance Scientifique*. Dijon: Gallimard, 1967, pp. 554-595.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2009.
- RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1997.
- SMITH, J.A.; FLOWERS, P.; LARKIN, M. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage, 2009.