

ARTIGO

A IDENTIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS DISPOSIÇÕES PRESENTES NO PENSAMENTO DO PROFESSOR

Anderson Silvério Crispim¹

Ernesto Geysel Neves²

Márcio Balbino Leite³

RESUMO

A pesquisa apresenta uma análise de representações presentes no pensamento dos professores. Considerou-se que suas práticas expressam visões construtivistas e tradicionalistas e, portanto, o objetivo é a busca da compreensão dos modos possíveis em que essas dimensões pedagógicas se combinam e se complementam no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com vistas ao sucesso do trabalho desenvolvido nas instituições escolares de ensino superior. O entendimento de tal fenômeno à luz do referencial teórico baseado nos estudos de Lawn (2001) e Gimeno (1999), sobre identidade do professor nos parece pertinente para lançar luz a um dos pontos mais críticos da educação brasileira. A coleta de dados foi realizada com professores da rede de ensino público do Estado de São Paulo e trata-se de pesquisa empírica de teor qualitativo. Seus resultados apontam que o discurso é construtivista, mas a prática é tradicional. Ocorre que os discursos transformadores parecem não ganhar legitimidade na ação dos sujeitos, então, ficam apenas no pensamento, na compreensão subjetiva dos professores e não se materializam objetivamente na direção de práticas mais democráticas. Na verdade, ocorre uma ambiguidade

¹ Possui graduação em SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM REDES DE COMPUTADORES pela FACULDADE DE INFORMÁTICA E ADMINISTRAÇÃO PAULISTA (2006), MBA em Segurança da Informação, MBA - Gestão e Governança da Tecnologia da Informação e Pós Graduação em Docência Superior. Atualmente é Chef Security Officer - GRUPO SETA. e professor - clt da FACULDADE SUMARÉ .

² Especialista em docência em ensino superior pela Faculdade Sumaré

³ Especialista em Direito Tributário, bacharel em Direito, Administrador de Empresas, Contabilista. Consultor Contábil, Administrativo-Financeiro e Tributário. Professor da Faculdade Sumaré, UNIP e UNIESP, ministrando disciplinas nas áreas de Gestão, Contábeis, Direito Empresarial e Legislação Trabalhista. Atualmente cursando pós-graduação em Docência para o Ensino Superior no Instituto Sumaré de Ensino Superior (ISES).

entre um discurso transformador e uma prática autoritária, são ações de caráter unilateral que na melhor das hipóteses, alterna as dimensões construtivistas e tradicionais.

Palavra-chave: Dimensões pedagógicas, pensamento do professor, identidade docente.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema se deu a partir da curiosidade acerca de como se constituem os posicionamentos do professor em sua prática pedagógica; para isso se coloca a força das representações construídas no ambiente institucional, um dos caminhos que favorecem a construção do pensamento do professor na sua trajetória escolar.

É possível afirmar que certas práticas em busca da construção do conhecimento desenvolvidas e exercidas pelos professores junto aos alunos, se valem de fragmentos característicos de uma abordagem tradicional, enquanto outras denotam uma abordagem construtivista, e ambas convivem simultaneamente em nossas salas de aula.

A partir desse pressuposto, que considera essa convivência até certo ponto pacífica entre as duas abordagens; surge a necessidade de compreender os motivos dessa caracterização da prática. Buscamos, assim, problematizar tal fenômeno como contributo ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

O construtivismo traz uma visão transformadora da instituição amparada pela constatação de que o mundo se constrói e nesse movimento, desconstrói e reconstrói a todo o momento nossas posições já definidas, verdades consideradas e transforma a busca de novos conhecimentos numa necessidade para formação de sujeitos em constante transformação.

O excesso de informação que circula no meio social, não permite que o sujeito possa arquitetar suas ideias com segurança e aponta sempre novas possibilidades diante das demandas cotidianas. Por outro lado, mesmo diante desse cenário tão corriqueiro para todos nós, a abordagem tradicional parece insistir em ocupar seu lugar dentro desse processo.

Embasada numa lógica seletiva onde nem tudo é para todos, com características visivelmente excludentes que privilegiam apenas parte do público que frequenta as instituições escolares, ainda assim, a abordagem tradicional formou gerações e gerações dos profissionais que hoje atuam na sociedade.

É como se a abordagem construtivista representasse uma nova perspectiva mais democrática e com maior alcance diante das demandas atuais, mas de todo modo, ainda ancorada numa prática extremamente tradicional, ou seja, suas escolhas apontam para o construtivismo, mas as ações ainda resvalam no tradicional.

Exemplo clássico desse fenômeno pode ser observado no sistema de avaliações quando a velha prova usada para mensurar os conteúdos aprendidos surge na abordagem construtivista e quase que a totalidade das instituições aplica o método como busca de resposta ao trabalho desenvolvido por ela e por seus professores.

Não é tarefa fácil para os professores estabelecer mudanças tão profundas; além de estabelecer interações com os alunos, a docência também constrói relações com a instituição e, nessa perspectiva, os professores são considerados uma massa indiferenciada a quem o poder público precisa moldar ou, pelo menos, controlar (LAWN, 2001). Para atingir tal objetivo, a instituição impõe aos professores uma “identidade oficial”, como controle institucional, por meio do discurso oficial.

O professor, ainda que assuma certo protagonismo, se vê diante da necessidade de lançar mão de ações originadas em práticas cristalizadas e mascaradas como novas concepções. Tais *ações* que podem vir a se tornar “práticas” (GIMENO-SACRISTÁN, 1999) se ultrapassarem a resistência presente na cultura escolar, pois, os mecanismos institucionais dificultam esse protagonismo docente, e representar a legitimação de novas ações que dependem da recorrência e do reconhecimento dado pela instituição e pelo grupo de pares; nesse impasse, os professores oscilam e parecem retornar a posições tradicionais. Mas como os professores transitam nesse impasse, o que pensam, como decidem? Que representações povoam seus pensamentos?

É notório que muitos educadores não sabem o que é construtivismo e em seus contextos de trabalho ainda reproduzem uma visão tradicional em suas práticas cotidianas. A hipótese inicial é a de que a herança tradicional ainda é forte na identidade docente pelo fato de estar impressa de maneira bastante peculiar em suas memórias de formação. Parece que o professor se vê dividido entre uma prática tradicional e uma visão construtivista, mesmo diante de uma reflexão que problematiza tal questão de uma perspectiva cultural; ainda é desafiador transformar um pensamento legitimado socialmente em um contexto que ainda reafirma posições tradicionais. Tais constatações apontam para questões de complexa resolução: como mudar o pensamento de quem teve o ensino básico na visão tradicional? A experiência da formação, de modo geral, submete os alunos à prática de professores que se dizem construtivistas e administram a sala de

aula por meio de práticas estritamente tradicionais com aulas expositivas que o destacam como o dono da verdade, ausência de espaços para debate, proibições quanto à participações, perguntas inoportunas, reiterando continuamente uma cultura tradicional de ensino.

Diante de tal impasse, o objetivo foi investigar e buscar compreender de uma perspectiva possível quais práticas estão presentes nas representações dos professores pesquisados e que memórias são recuperadas no pensamento ao decidir sobre seus posicionamentos. As abordagens construtivistas conseguem de fato estabelecer rupturas diante da experiência tradicional?

A abordagem construtivista é de fato exercida? Os professores realmente formam para a autonomia? Durante o curso de Docência para o Ensino Superior, a disciplina de “avaliação” trouxe o despertar de tal temática envolvendo as abordagens tradicionais e construtivistas e a possibilidade dessa convivência na prática do professor. Se há essa mescla, esse intercâmbio entre as abordagens, ainda resta a questão do quanto esse fenômeno possa contribuir para uma aprendizagem libertadora.

Com o objetivo de responder, de uma perspectiva possível a esse impasse, esse estudo recuperou a trajetória formativa de professores para, a partir desses excertos de memória significativa, ir de encontro à compreensão desse fenômeno.

Os resultados alcançados apontam que ocorre uma ambiguidade entre um discurso transformador e uma prática autoritária, são ações de caráter unilateral que na melhor das hipóteses, alterna as dimensões construtivistas e tradicionais, numa dinâmica que combina e complementa práticas possíveis no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com vistas ao sucesso do trabalho desenvolvido nas instituições escolares de ensino superior.

O PENSAMENTO DO PROFESSOR: UMA IDENTIDADE AMBÍGUA DIANTE DA HERANÇA TRADICIONAL COM IMPACTO CONSTRUTIVISTA

No que se refere à conduta do professor é possível inferir a ideia de que a produção de sua identidade num sistema educativo democrático ou não, se baseia no discurso presente nos processos de socialização e na relação entre o professor e o Estado, pois, por mais que o professor pense a partir de uma abordagem construtivista, as normatizações impostas pelo Estado, representa um

policciamento das fronteiras da identidade e tem peso decisivo nas escolhas exercidas na prática (LAWN, 2001).

De acordo com os estudos do autor, o professor é peça importante que age necessariamente para uma proposta educativa porque a modernização da identidade é o que constitui a evolução nos programas de formação e intervenção na prática educativa, e isto reflete na comunidade social de uma nação. Por isso, a identidade do professor deve ser ajustada com os projetos educativos mesmo que, para isso, os projetos democráticos fiquem em segundo plano.

O sistema busca tornar a identidade do professor flexível aos interesses de uma ideologia de Estado, quando isto não acontece surge um pânico e uma necessidade de retomar o controle de sua configuração. Diante dessa dinâmica perversa que busca fixar a identidade do professor, por mais que haja nesse sujeito o desejo de mudança expresso em seu discurso e no seu pensamento, existe por trás um processo ideológico forte que norteia a cultura escolar e se impõe de maneira decisiva no exercício profissional.

Um dos momentos em que o discurso oficial sobre a identidade do ensino é avaliada e redirecionada é quando existe pânico moral acerca das políticas dos professores, o que fazem e o que deixam de fazer na sala de aula e na sociedade, A existência de professores que não se adequam às identidades oficiais causam pânico. Da mesma forma, as ideias que os professores têm, e as pessoas às quais se associam, também causam pânico. (MARTIN, 2001, p.123).

Hoje diante da complexidade encontrada na discussão entre a abordagem tradicional e construtivista, é possível perceber que em pleno século XXI, os pesquisadores e estudiosos do campo educacional, além das próprias instituições se debatem em torno da defesa de tais abordagens no seu Projeto Político Pedagógico. Tais decisões se fazem essenciais, pois, afetam diretamente a identidade do professor.

No pensamento que circula e se dissemina por meio da cultura escolar, a abordagem tradicional é vista como arcaica e prejudicial ao ensino, rotulada como: conteudista, quantitativa, baseada na memorização, de avaliação classificatória etc. Diante desse cenário, o construtivismo surge como perspectiva de interação, motivação e possibilidade de uma prática que abre espaço para pensar e arquitetar a autonomia das futuras gerações bem como daqueles que irão se dedicar a docência.

No entanto, na prática a pressão ideológica a que os professores são submetidos, as normatizações legais e a cultura escolar que reproduz um discurso tradicional, faz com que o professor, de maneira geral, retorne à práticas tradicionais que não estão presentes nas suas

representações do que é ser professor, mas cotidianamente se mostram um caminho possível e aceitável pela comunidade escolar. A formação do professor, por sua vez, parece não construir argumentos suficientes para estabelecer a ruptura necessária com esse processo cristalizado no campo educacional. Paulo freire afirma que a significação crítica do ato de ensinar está intimamente ligada ao ato significativo de aprender. Para ele:

(...) não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2010, p. 51).

A transformação da prática, por outro lado, exige que tais ideias sobre uma prática construtivista se apoiem em ações que, aos poucos, ganhem legitimidade junto à comunidade educativa. De outro modo, elas se tornarão “modas” passageiras que não se afirmam como ações reconhecidas e capazes de promover a transformação necessária no campo educativo.

Para que tais ações alcancem essa legitimidade é preciso que haja uma recorrência de sua aparição nas práticas dos professores e que eles e seus alunos reconheçam nelas, um caminho possível para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

É conveniente lembrar que a estabilidade da ação, sua continuidade, tem raízes na própria ação, na capacidade dos seres humanos de tornarem-se atores no decorrer das ações. (...) com essa capitalização da ação em termos de experiência e de conhecimento sobre a mesma, que ocorre em cada indivíduo, não apenas economizamos, mas forjamos a identidade (GIMENO-SACRISTÁN, 1999, p. 71).

Segundo o autor, quando esse processo de recorrência acontece, é possível dizer que estamos diante de uma prática que foi institucionalizada pela força dos resultados apresentados e em função de sua utilização pelos sujeitos interessados. Dessa perspectiva, portanto, podemos dizer que se tornará provável a substituição definitiva de uma abordagem pedagógica por outra, do contrário, o movimento se torna fraco e não alcança o objetivo esperado.

A busca dessa recorrência, no entanto, passa pela credibilidade que o professor possa dar a seus fundamentos práticos, ou seja, é preciso tomar para si as mudanças propostas nesses discursos e, mais que isso, encontrar nesses novos posicionamentos um compartilhamento de significados possíveis.

(...) todo professor, pelo fato de ser humano, dispõe de material cognitivo, possui “teorias”, pensamentos sobre o que faz, sobre o que se pode e sobre o que é preciso fazer; possui

crenças sobre suas práticas, elabora explicações sobre o que tem feito, o que continua fazendo e sobre os planos alternativos que é preciso desenvolver. São suas teorias (GIMENO-SACRISTÁN, 1999, p. 100).

Para finalizar, é preciso compreender que há um problema de inter-relação entre pensamento ou conhecimento e a atividade do sujeito. Existe uma distância entre conhecer e fazer que, segundo Gimeno-Sacristán (1999) faz com que nem tudo que está no pensamento do professor seja materializado em ação consciente. Esse talvez seja o impasse que temos diante de nós, o professor reconhece a dimensão construtivista, mas por razões pessoais e institucionais continua a reproduzir a dimensão tradicional.

AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS NA MEMÓRIA FORMATIVA

Recuperar as memórias formativas dos sujeitos analisados permite reconstruir trajetórias permeadas pelas dimensões pedagógicas aqui discutidas e buscar a compreensão de seus intervenientes na identidade profissional.

“Em uma das aulas da disciplina “alfabetização”, a aula expositiva sobre o tema sondagem e princípios básicos de alfabetização, a professora chamou minha atenção e procurei logo tentar tirar as dúvidas ou mostrar que sabia sobre a alfabetização”. Diante de minha atitude, imediatamente a professora pediu que eu calasse a boca e tirou daquele momento qualquer possibilidade de exercício de autonomia. Parece que os conhecimentos que havia adquirido durante meu estágio e meus objetivos de formação não interessavam. Após esse fato passei a perceber que por mais que me dedicasse a mostrar algum tipo de conhecimento tanto de forma oral como escrita, ela me fazia sentir perseguido. Organizava as avaliações mediante seu ponto de vista profissional e não se interessava em compartilhar os conflitos de aprendizagem da disciplina. Suas avaliações não visavam mensurar o conhecimento do aluno de seu ponto de vista, nem tão pouco buscava estratégias que pudessem nortear o desenvolvimento do conhecimento de modo compartilhado. Com essa experiência aprendi a enxergar posicionamentos que não queria para minha prática profissional. Acredito que não somos donos do saber, nos desenvolvemos em interação com o outro, essa inter-relação é o que nos faz mudar nossos posicionamentos, objetos do saber construídos diante do encontro e do respeito pelo outro. Pensava que ser professor não é só aprender ou ensinar, é cativar, é fazer acender uma chama em cada indivíduo para que acreditasse em si mesmo, mudar ideias, incentivar a construção de outras ideias, a criar e a ser a mudança no mundo. É ver em cada pessoa que você instruiu, não somente o conhecimento ensinado, mas a vontade de ser e ter muito mais. É não ser só o professor, mas também alguém disposto a aprender. É ser líder, sem ter a arrogância do saber. É ser grande e quando necessário se curvar aos que sabem. Resumindo, para mim, “ser professor é basicamente ser parte do mundo, mudando pessoas, me modificando, para juntos modificarmos o mundo”.

Ernesto Geysel Neves

Comecei a lecionar no segundo semestre de 2010, nos primeiros anos a ausência de experiência na área acadêmica me fez buscar uma forma para ministrar as minhas aulas, embora na época já tinha mais de 10 anos de experiência na área de segurança da informação e como gestor de pessoas. Mesmo assim, ainda era um mistério como seria esta nova experiência. Foi natural buscar no passado experiências com docentes ou palestrantes que criaram uma referência especial neste novo desafio. Recordei e busquei ótimos docentes e palestrantes e decidi copiar este mesmo método de ensino. Acreditava que tinha encontrado o modelo ideal de ensino, desenvolvendo muito material acadêmico, muitos trabalhos e atividades diárias e não entendia porque nos finais da aula saia tão cansado, mas me considerava um ótimo docente. No decorrer de uma oportunidade de aprendizado, fui realizar uma certificação específica onde adquiri uma imensa variedade de ferramentas e habilidades a serem usadas no dia a dia, no ambiente corporativo, acadêmico ou pessoal. Dentro destas ferramentas algumas foram especiais e as carrego comigo no dia a dia, outras mais específicas, são utilizadas em situações ímpares. Foi mágico entender que nós, seres humanos, temos e carregamos essas ferramentas e compete a nós potencializá-las. Uma delas é que todo processo de comunicação depende exclusivamente do locutor, se ele não for claro, suas apresentações gerarão inúmeras dúvidas nos receptores, consegui entender também que os questionamentos apresentados estão diretamente ligados a forma como a informação é apresentada. Outro ponto fascinante é que nós, seres humanos, somos visuais, auditivos ou sinestésicos e cada um tem uma característica específica. Estes recursos foram transformando minha forma de ministrar aulas, melhorando a aprendizagem, me levaram a dar atenção e também foco em cada aluno da sala de aula, levando em conta que cada um tem uma forma diferente de absorver conhecimento.

Anderson Silvério Crispim

No meu caso específico, a prática docente teve início após anos de insistência de amigos da vida corporativa, que viam em mim um ótimo profissional, com amplos conhecimentos na área de atuação e em geral. Porém, após recusar convites por diversos anos, certo dia resolvi encarar o desafio e aceitei ser professor, achando que seria muito simples, já que eu dominava a matéria e toda a área de atuação. Mas, quando me deparei pela primeira vez com uma turma com mais de oitenta alunos que já eram veteranos, fui tomado por um apagão, embora soubesse todo o conteúdo e tivesse me preparado empiricamente para aquele momento, ainda assim, foi inevitável. Foi quando por alguns segundos, o silêncio total tomou conta do ambiente, segundos que para mim parecia uma eternidade, fiquei sem reação quando todos olhavam para mim esperando ouvir algo. Neste instante todo o meu conhecimento não pode me ajudar em nada, o que me ajudou foi apenas as lembranças de como os meus ex-professores ministravam as suas aulas. Desta forma, consegui superar aquele momento, praticamente imitando-os da forma mais rudimentar possível. Com o passar do tempo, fui me aperfeiçoando, buscando novos recursos para ministrar minhas aulas e entendendo novos métodos de ensino e aprendizagem, sempre com o objetivo de produzir conhecimento. Pois, após as minhas primeiras aulas, ficou claro para mim que para ser professor, não bastava ter um ótimo conhecimento e domínio da matéria. Para ser professor, tem que ter algo mais, tem que ter uma experiência de construção do conhecimento. Portanto, um professor tem que acompanhar o desenvolvimento do saber de sua área, é necessário também, que tenha uma postura investigativa, uma vez que o conhecimento é um processo de construção.

Márcio Balbino Leite

CENÁRIOS EDUCATIVOS: A EXPRESSÃO DO PENSAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O depoimento oriundo de memórias contempla momentos significativos da escolarização e também, recortes de momentos da inserção profissional com representações e desafios inerentes a

esse processo. O período de escolarização de (E.G.N.) permite algumas considerações para o entendimento de representações construídas no pensamento de professores.

“(...) imediatamente a professora pediu que eu calasse a boca e tirou daquele momento qualquer possibilidade de exercício de autonomia. Parece que os conhecimentos que havia adquirido durante meu estágio e meus objetivos de formação não interessavam. Após esse fato passei a perceber que por mais que me dedicasse a mostrar algum tipo de conhecimento tanto de forma oral como escrita, ela me fazia sentir perseguido”.

Diante dessa conduta da professora é possível inferir a ideia de que a produção de sua identidade num sistema educativo democrático ou não, se baseia no discurso presente nos processos de socialização e na relação que estabelece o Estado, pois, por mais que pense a partir de uma abordagem construtivista, as normatizações impostas pelo Estado, a construção do policiamento das fronteiras da identidade, tem peso decisivo nas escolhas exercidas na prática (LAWN, 2001). A professora mencionada, por mais que tenha recebido indicações de uma prática democrática, materializa em suas ações um posicionamento autoritário.

Quanto ao posicionamento de (E.G.N.) ao que parece entende as atitudes da professora como determinante daquele momento educativo e a ele só cabia se colocar na posição que o aluno sempre é indicado, passividade e respeito. Mesmo porque, um questionamento poderia gerar consequências desagradáveis para seus objetivos imediatos.

De outra perspectiva, o depoimento do professor (A.S.C.) aponta a inserção na docência como um desafio que de imediato foi resolvido ao buscar no exemplo de seus professores, saídas possíveis para manter suas posições.

“Foi natural buscar no passado experiências com docentes ou palestrantes que criaram uma referência especial neste novo desafio. Recordei e busquei ótimos docentes e palestrantes e decidi copiar este mesmo método de ensino”.

A saída possível nesse movimento de inserção parece ocorrer em função da crença de que tais posicionamentos assumidos por seus ex-professores são legitimados em função dos resultados alcançados na experiência do professor, vivida como aluno. Na análise de Gimeno-Sacristán (1999) é possível dizer que suas crenças sobre práticas significativas poderiam justificar suas escolhas, embora naquele momento, não refletisse sobre planos alternativos, ou seja, a decisão sobre uma ou outra abordagem não estava presente.

No depoimento de (M.B.L.) a inserção no campo profissional carrega a representação de que ter conhecimento sobre dado assunto é suficiente para atingir seus objetivos pedagógicos,

porém, se depara com um desafio que vai exigir uma estratégia que ultrapassa suas crenças acerca do magistério.

“Mas, quando me deparei pela primeira vez com uma turma com mais de oitenta alunos que já eram veteranos, fui tomado por um apagão, embora soubesse todo o conteúdo e tivesse me preparado empiricamente para aquele momento, ainda assim, foi inevitável. Neste instante todo o meu conhecimento não pode me ajudar em nada, o que me ajudou foi apenas as lembranças de como os meus ex-professores ministravam as suas aulas”.

O enfrentamento da sala de aula sem um preparo consciente acerca de posicionamentos específicos para tal coloca o professor diante do desafio de improvisar uma aula. Para ele, o único recurso possível é recorrer às memórias para assentar sua prática nas experiências vividas e de lá extrair posicionamentos legitimados pela experiência.

Nos exemplos analisados parece claro que os professores ainda se valem de representações construídas, das disposições possíveis para eles em função das trajetórias vividas. De outra perspectiva, a decisão de refletir sobre a dimensão pedagógica a adotar como professor está ausente na prática, ou seja, talvez no pensamento desses professores, o construtivismo acompanhado de práticas democráticas seja considerado ideal, no entanto, em cenários reais, suas escolhas imediatas foram assentadas nas práticas de professores significativos.

A ausência de estabilidade de ações diversificadas faz com que a ação dos professores permaneça ligada uma dimensão tradicional arraigada na cultura das instituições e a mudança tão reivindicada nos discursos sobre a prática profissional, ainda permaneça apenas no pensamento do professor, como afirma Gimeno-Sacristán (1999). Tal fenômeno reforça a teoria de Lawn (2001) que aponta a força ideológica que pretende tornar os professores uma “massa indiferenciada” a serviço da manutenção de espaços de poder material e simbólico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de representações presentes no pensamento dos professores permitiu compreender que, embora os professores tenham consciência da necessidade de mudança, da adoção de práticas democráticas, de encaminhamentos que favoreçam a construção de conhecimentos em parceria com os alunos, ainda vivemos a prática de uma dimensão tradicional, arraigada e realimentada em nós pela cultura presente nas instituições.

A perpetuação desse posicionamento se vale da crença de que os caminhos já trilhados oferecem algum tipo de segurança e, os professores, embora tenham a percepção de que existem outros caminhos possíveis, ainda se pautam por práticas exercidas em suas trajetórias escolares.

Ocorre que os discursos transformadores parecem não ganhar legitimidade na ação dos sujeitos, então, ficam apenas no pensamento, na compreensão subjetiva dos professores e não se materializam objetivamente na direção de práticas mais democráticas.

Na verdade, ocorre uma ambiguidade entre um discurso transformador e uma prática autoritária, são ações de caráter unilateral que na melhor das hipóteses, alterna as dimensões construtivistas e tradicionais, numa dinâmica que combina e complementa práticas possíveis no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com vistas ao sucesso do trabalho desenvolvido nas instituições escolares de ensino superior.

No entanto, é preciso registrar ainda, que os professores pesquisados apontam a necessidade de práticas mais democráticas:

“(...) pensava que ser professor não é só aprender ou ensinar, é cativar, é fazer acender uma chama em cada indivíduo para que acreditasse em si mesmo, mudar ideias, incentivar a construção de outras ideias, a criar e a ser a mudança no mundo” (E.G.N.).

“(...) Estes recursos foram transformando minha forma de ministrar aulas, melhorando a aprendizagem, me levaram a dar atenção e também foco em cada aluno da sala de aula, levando em conta que cada um tem uma forma diferente de absorver conhecimento (A.S.C.)”.

“(...) um professor tem que acompanhar o desenvolvimento do saber de sua área, é necessário também, que tenha uma postura investigativa, uma vez que o conhecimento é um processo de construção (M.B.L.)”.

Tais indicadores sinalizam possibilidades de mudança que talvez precisem ganhar espaços de discussão nas instituições educativas para que os professores possam, aos poucos, legitimar ações que ganhem reconhecimento e contribuam com o sucesso do processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis de ensino, inclusive no superior.

Para finalizar, é preciso frisar, que a identidade dos professores analisados não está isenta de toda essa complexa rede de significações e pensar sobre ela contribuiu sobremaneira, para que também eles pudessem melhor compreender suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

.FREIRE, PAULO. **Carta de Paulo Freire aos Professores.**
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acessado em 10/04/2016 às 10h.

GIMENO-SACRISTÁN, J. *A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa.* In: Poderes Instáveis em Educação. Cap. 2 – pp. 70-98. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Editora Artmed. RS. 1999.

_____. *Estratos do conhecimento pessoal e social em educação: da consciência à flexibilidade com a ciência.* In: Poderes Instáveis em Educação. Cap. 3 – pp. 99-144. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Editora Artmed. RS. 1999.

LAWN, Martin. *Os Professores e a fabricação de identidades. Currículo sem Fronteiras*, v.1,