

A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA

Cristina **D'ávila** – UNEB e UFBA

Agência Financiadora: FAPESB

Esta pesquisa exploratória visa analisar o processo de construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura numa universidade pública na Bahia. Adotamos o conceito de profissionalidade a partir da literatura consultada (VEIGA 2002; LESSARD e TARDIF, 2003; CONTRERAS, 2002; BAZZO, 2007), entendendo-a como um conjunto de saberes, habilidades e valores, constituintes do que há de específico em uma dada profissão. Nossa abordagem de pesquisa combina as dimensões qualitativa e quantitativa e se inscreve num paradigma interpretativista. A coleta de dados se deu em três etapas conciliando: primeiro, aplicação de questionário para 33 estudantes de onze cursos de licenciatura; segundo, análise de conteúdo das memórias desses estudantes e, terceiro, entrevistas com professores. Esta pesquisa decorre de uma outra sobre a construção dos processos identitários face à profissão docente. Segundo os resultados desta pesquisa: a) o curso de formação inicial não parece influenciar significativamente a construção de uma identidade docente dos alunos; b) as disciplinas voltadas à formação pedagógica não parecem corresponder às suas representações de docência. Estes resultados nos impulsionaram a investigar sobre a constituição da profissionalidade em cursos de Licenciatura.

Introdução

Problemática: A dupla profissionalidade dos professores-especialistas

«Para se formar um professor bastam conteúdo e bom senso», afirmou-nos uma vez, repetindo uma máxima do senso comum, um professor de um curso de licenciatura no Brasil. Esta frase parece sintetizar bem a desqualificação profissional que presentemente se assoma ao quadro educacional que vivemos, dando-nos conta do lugar que ocupa a dimensão didático-pedagógica na formação dos professores. O cenário em que se descortina a formação inicial de professores ainda está longe de representar o ideal: são cursos em que, salvo exceções, o estudante pouco desenvolve suas competências, explicita suas representações sobre o trabalho docente, bem como pouco se vê inserido em atividades de pesquisa e prática de ensino em contexto real. Como construir, assim, uma profissionalidade docente (entendida, neste trabalho, como um conjunto de saberes, habilidades e valores que configuram um certo perfil profissional resumindo o que há de específico em cada profissão)?

No processo de socialização profissional de futuros professores do ensino médio localizado, sobretudo, no período da formação inicial – licenciandos provindos de diferentes cursos de licenciatura – predomina uma dupla profissionalidade. De um lado, a especialidade da carreira que abraçaram (em História, Música, Desenho, Física, Química, etc.) e, de outro, a docência. Mesmo se sentindo identificados com a docência (segundo dados do questionário, 37% referem a “Realização pessoal” como motivo de escolha pelo curso de licenciatura), o fator “Empregabilidade” é bastante presente e isso pudemos constatar com realização de entrevista junto aos estudantes. Em seus cursos predomina uma cultura de valorização da pesquisa em detrimento da docência e isso pesa no momento da escolha pela profissão. De acordo com os depoimentos prestados em entrevista coletiva com alunos de diferentes cursos de licenciatura, a escolha pela docência acontece depois e, em muitos casos, em razão da empregabilidade. Segundo os mesmos, os modelos de docência, nos institutos de formação específica, salvo exceções, se baseiam no modelo transmissão-assimilação de conteúdos; os professores têm domínio de conteúdo, mas não possuem “didática”; as aulas se resumem à exposição oral ou a seminários; a interação pouco ou não acontece. Dizem ainda os estudantes que: a estrutura das aulas não é estimulante; a atividade docente, em grande parte, é um apêndice e falta diálogo entre conteúdo disciplinar de formação específica e conteúdo pedagógico. Segundo Libâneo (In: Guimarães, 2004), essa representação social negativa da profissão passada por professores formadores contamina a identidade profissional e a profissionalidade dos futuros docentes.

De modo geral, quando esses estudantes se matriculam nas disciplinas da licenciatura na Faculdade de Educação já vêm portadores de uma ideologia de desvalorização da docência, parecendo sentirem-se mais pesquisadores (no caso de licenciandos na área de Química, Física, Biologia, História, etc.), ou especialistas numa determinada área (no caso de Música, Dança, Estatística, Matemática) do que propriamente professores.

Zabalza (2004, p. 128), ao falar de professores universitários, pontua essa dupla profissionalidade sinalizando para a necessidade de superação, de passagem da condição de “especialista da disciplina” para “didata da disciplina”. Transpondo essa problemática para futuros professores do ensino médio, também especialistas em determinados campos do saber, concebemos o desafio que tem diante de si os cursos de Licenciatura, em seus currículos e práticas pedagógicas: tal como *Alice através do espelho*, esses cursos devem proporcionar as ferramentas necessárias a esta passagem. Nossa pergunta é: será que o

curso de licenciatura, na sua cultura, cotidiano e na prática de seus professores, está proporcionando esta passagem?

Para que se trabalhe na lógica da formação de professores, é necessário um mergulho na complexidade dessa profissão a fim de se enxergar o que o trabalho docente tem de específico. Um trabalho que não se restringe ao espaço da sala de aula. No que se refere ao aspecto pedagógico, temos como norte a tarefa de buscar desses futuros mestres e de seus formadores – os professores universitários – o que entendem por profissionalidade naquilo que o conteúdo pedagógico tem de mais específico, a saber: as finalidades da educação, os objetivos do curso e da área em que vai trabalhar, seu entendimento de currículo, de planejamento de ensino, organização de conteúdos, seleção de metodologias de ensino adequadas ao projeto político pedagógico e às suas idiossincrasias e crenças filosóficas, como relaciona conteúdo com a prática vivida pelos estudantes, como avalia e o que entende por avaliação, de que recursos ou instrumentos de ensino se vale e por quê, como entende o processo de ensinar e de aprender, a relação professor/aluno/conhecimento e as relações intersubjetivas que se dão no processo pedagógico, daí por diante. Estas são algumas das categorias presentes neste trabalho a fim de que possamos definir, junto aos estudantes de licenciatura e seus formadores – os docentes universitários – o que entendemos por profissionalidade de docentes neste nível de ensino.

Colocamo-nos diante da problemática esboçada e apreendida a partir de sondagem realizada com 33 estudantes no coração de onze cursos de licenciatura numa universidade pública na Bahia. Diante dos resultados nos indagamos: Como vem se constituindo a profissionalidade docente no curso de licenciatura? Que condições, neste curso, podem favorecer ou dificultar a construção dessa profissionalidade? Qual o papel das disciplinas do curso de Licenciatura nesse processo?

Metodologia

Essa pesquisa tem por objetivos: A) Analisar, para melhor compreender, o papel da formação inicial (curso de licenciatura), na construção da profissionalidade docente; B) Evidenciar, descrever e explicar as relações entre saberes pedagógicos (provindos das disciplinas pedagógicas) e representação de docência dos estudantes. A partir da análise dessas representações, evidenciar também suas hierarquizações e o peso relativo destas na construção da profissionalidade dos futuros professores. C) Demonstrar como o processo de construção de conhecimentos pedagógicos no interior do curso de licenciatura constitui, para os estudantes, lugar e instância de construção identitária e de legitimação de sua competência profissional.

Este estudo exploratório combina uma abordagem quantitativa (peso relativo das respostas ao questionário) e qualitativa (análise de conteúdo dos escritos autobiográficos dos estudantes e entrevistas realizadas com professores do curso). Nossa abordagem metodológica se inscreve num paradigma interpretativista, utilizando como quadro conceptual a noção de representações sociais, a fim de poder explorar o aspecto subjetivo que reside na realidade objetiva (JODELET, 2001). As representações sociais revelam uma maneira de interpretar e de pensar nossa realidade quotidiana, constituindo-se numa forma de conhecimento social. O relato escrito apresenta várias vantagens, dentre as quais podemos destacar a retomada das histórias vividas continuamente, perscrutar com maior acuidade as representações dos sujeitos, suas crenças e influências sobre a escolha profissional (CATANI, 1997).

. Graças a esta análise qualitativa, sobre as representações de estudantes de cursos de formação de campos disciplinares diferentes, evidenciaremos nossas hipóteses acerca do lugar, continuidades e rupturas que caracterizam o processo de construção da profissionalidade docente.

O contexto da pesquisa realizada desde 2009 constituiu-se de onze cursos (Licenciatura em Filosofia, Física, Matemática, Música, Educação física, Ciências naturais, Desenho, Dança, Geografia, Biologia e Ciências Sociais) numa universidade pública. Constituíram a população desta pesquisa 33 estudantes, cuja faixa-etária variou entre 18 e 30 anos (89%), sendo 58% pertencente à faixa dos 18 aos 25 anos. Desses sujeitos, 58 % são do sexo feminino, 58% exerce função remunerada. 68% como docentes .

Contexto da pesquisa: O curso de formação inicial de professores para a educação básica

No contexto da pesquisa, o currículo dos cursos de licenciatura reproduz o que historicamente significou a curta fatia destinada à formação de professores. Brevemente podemos dizer que ainda hoje (em cursos de licenciatura que ainda não passaram pela reforma curricular datada de 2001) os estudantes cursam cinco semestres de disciplinas específicas voltadas para sua formação no bacharelado - sem qualquer relação com a docência – e mais três semestres das disciplinas chamadas pedagógicas, dirigidas à formação para a docência. Esse quadro está em reforma. E, em que pesem os reclamos pelas mudanças, muito pouco parece se modificar.

A partir das novas diretrizes curriculares para os cursos superiores de licenciatura editadas no ano de 2001, passamos por uma reforma que tenta diminuir o fosso entre as disciplinas ditas teóricas e aquelas dirigidas à formação do licenciado, mas que ainda se esbarra frente ao velho mito de que para se formar um professor são suficientes o conteúdo da matéria e «bom senso». Como bem afirmou Nóvoa (2002, p. 22): «os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre considerar que lhes basta dominar bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável.» A problemática mencionada e tomada ao apreço pelo autor, sem dúvida, nos leva a refletir sobre o desprestígio da profissão.

Com o processo de elaboração das Diretrizes curriculares nacionais (DCN) para a graduação, conduzido pela SESu/MEC no ano de 2001, a Licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico, rompendo com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. A proposta incluiu a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional, sendo, assim, flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais. As DCN apontam, como necessária no processo de reformulação dos currículos, a adoção de competências norteadoras: “a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores [...]”, “os conteúdos como meio e suporte para a constituição de competências”, “a pesquisa como foco do processo de ensino [...]” (p. 2, Art. 4º), dentre outras. (Parecer CNE 5/2006).

As DCN estão longe de representar o ideal em termos de regulamentação da formação docente para a educação básica. No seu interior podemos observar um forte acento sobre a formação técnico-profissional. Segundo Veiga (2002, p. 72) é uma formação «baseada no fazer para o aprendizado do que se vai ensinar [...]». Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é , aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer», restringindo-se, pois, ao universo escolar descolado da realidade social mais ampla. A crítica realizada por Veiga está associada ao modelo importado de formação por competências restrito à dimensão instrumental, tornando-se, assim «uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico » (*Idem.*, p. 74). A crítica está na dicotomia entre formação teórica e prática profissional (ênfase na instrumentação para o

ensino) , na separação entre ensino e pesquisa (a formação tem base quase exclusiva no conhecimento disciplinar e o papel da pesquisa não é enfatizado) e no reducionismo do conhecimento pedagógico a uma visão demasiado pragmatista.

A relação entre o que o estudante aprende na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio continua abissal. Concorre para isso também uma visão simplificadora da prática. E como bem assinalamos anteriormente, o desprestígio que acomete o conhecimento didático pedagógico nas universidades. Tal visão parece bem arraigada na no meio acadêmico que compartilha de uma cultura universitária - um conjunto de significados, representações e comportamentos – um tanto desqualificadora do próprio meio profissional. Parafraseando Libâneo em prefácio à obra de Guimarães (2004), são traços dessa cultura, a prevalência dos discursos teóricos, a hipervalorização da pesquisa em detrimento do ensino, desvalorização das práticas profissionais e da licenciatura, individualismo exacerbado. Infelizmente são traços que nutrem também o imaginário do estudante de licenciatura que passa «naturalmente» a rejeitar a docência ou a menosprezar a formação.

Profissionalidade e profissionalização

É muito sutil a diferença entre esses dois conceitos. Em busca de uma síntese possível, sustentamos que a profissionalidade se refere às competências (habilidades, atitudes e saberes) desenvolvidas ao longo do processo de profissionalização do docente (LIBÂNEO, 2000; VEIGA et al. 2002; BREZEZINSKI, 2002; LESSARD e TARDIF, 2003). Neste caso, o sujeito/ator/professor pode desenvolver suas competências desde o processo de formação inicial ou, e principalmente, no exercício da sua profissão, ao adentrar no espaço escolar e praticar suas atividades pedagógicas. A profissionalização se refere ao processo onde se insere a profissionalidade – essa busca incessante por uma identidade ou perfil profissional.

O conceito de profissão (do latim *professio*: declaração, profissão, exercício, emprego) evolui socialmente e está marcado por mudanças sociais e econômicas ocorridas ao longo da história. Não é por isso uma palavra neutra, diferenciando-se do que se entende no senso comum por ofício ou ocupação. A profissão é um ato específico e complexo e diz respeito a um grupo especializado, competente. Nesse sentido, um grupo profissional é formado por pessoas que se mantêm unidas por uma identidade e por uma ética comuns

Segundo Dubar (1991) o termo profissão possui dois sentidos correntes: um que diz respeito à ocupação e outro que se refere à profissão, ela mesma. A profissão designa a um só tempo um conjunto de empregos reconhecidos na linguagem administrativa e as profissões liberais (profissões médicas e juristas, notadamente) Neste sentido, uma profissão é uma ocupação na qual os práticos dispõem de um monopólio sobre as atividades que ela implica e de um lugar na divisão social do trabalho. Pode-se ainda falar de uma distinção jurídica entre profissão e ocupação: os membros de uma profissão podem se organizar em associações profissionais; os que se incluem numa ocupação, podem se organizar em organismos sindicais. Ainda segundo Dubar (idem, p 150): «mesmo se uma minoria de assalariados fazem reconhecer sua atividade como uma “profissão” a maioria não consegue ou só parcialmente (falamos então de “semi-profissões”). Será esse o caso da profissão docente?

A profissionalidade, por seu turno, se refere a um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos no desempenho de suas funções num determinado momento histórico (BREZEZINSKI, 2002, p. 10). Saberes estes que evoluem e se ressignificam no exercício da profissão. Essas transformações ocorridas na vida dos professores é que levam à profissionalização. A profissionalidade de um grupo de trabalhadores diz respeito, portanto, a tais competências: capacidades, racionalização de saberes estruturados e mobilizados no

exercício profissional; o seu aperfeiçoamento contínuo constitui o desenvolvimento profissional. A característica da profissionalidade é a sua instabilidade, vez que se constrói progressivamente em contextos específicos. É enquadrada por um sistema de referências ou código de ética, garantindo, assim, a finalidade social da atividade profissional (LESSARD e TARDIF, 2003). Dessa maneira, a profissionalidade se refere ao que há de específico em cada profissão e se constitui historicamente a partir das habilidades, destrezas e valores que se incorporam e materializam nas práticas profissionais.

Do ponto de vista da análise do trabalho, é um constructo social, afirmam Lessard e Tardif (Idem, p. 19), para onde confluem múltiplas demandas, saberes e características: é, pois, um constructo demandado por instâncias políticas e administrativas; é objeto de co-construção entre formadores e organização escolar, formalizada num referencial de competências sendo pois produto do trabalho dos formadores e seus formados; a profissionalidade está também estreitamente relacionada à construção identitária dos professores (LESSARD e TARDIF, 2003, p. 19).

De acordo com Popkewitz (cf. BAZZO, 2007) o conceito de profissionalidade, compreendido em constante elaboração, deve ser analisado dentro de um contexto histórico onde se encerram as relações sociais. Assim sendo, os diferentes contextos vão gerar diferentes profissionalidades, devendo-se atentar para:

a) O contexto pedagógico : caracterizado pelas práticas pedagógicas cotidianas que derivam do ensinar como, as rotinas da classe, os procedimentos de ensino, os processos de avaliação, o material escolar, etc.

b) O contexto profissional : que molda em grande medida o comportamento profissional a partir de ideologias, crenças, rotinas e normas de comportamento social.

c) O contexto sociocultural : de onde emanam os valores e ideologias que tendem a ser incorporadas pelos profissionais (como o caso da internalização da desvalorização do magistério, como profissão de menor importância. Não gratuitamente, como é o caso também da naturalização da feminização presente nesse ofício). E mais ainda, segundo Bazzo (2007, p. 93);

d) O contexto político : que se refere às determinações das políticas públicas e legislações sobre a prática docente.

Interessante salientar e compreender como as culturas escolares influenciam a profissionalidade docente. As formas como os professores se relacionam entre si – que estejamos atentos para as intersubjetividades daí decorrentes – e com suas práticas e materiais são fundantes nessa constituição. Antonio Viñao Frago (eminente professor e pesquisador espanhol), em recente publicação na *Revista Educação: autores e tendências*, da coleção *Pedagogia Contemporânea*, vol. 3 (2009) é um forte defensor dessa tendência. Para ele, nós, os educadores, temos que afinar nosso olhar sobre as culturas escolares. Ao estudar o currículo escolar – espaço, tempo e disciplinas – o autor nos concede a chave para a compreensão da dinâmica escolar que está para além da prescrição ou da definição da escola como *locus* de reprodução sociocultural. Assim, os elementos que constituem a cultura da escola devem ser compreendidos na dinâmica da própria escola em diálogo com as influências do seu contexto, mas sem dependência causal deles. A escola é, assim, instituída e instituinte, para Frago. Ela é parte das instituições que a antecederam, apropriando-se das práticas que lhe antecedem também, mas, contraditoriamente, produzindo novos padrões de socialização de crianças e de jovens.

Partilham dessa perspectiva, e nós pactuamos também desse ponto de vista, Michel de Certeau e Anne Marie Chartier. O historiador Certeau (In *Revista Educação: autores e tendências*, vol. 3, 2009), a partir do seu livro *A invenção do cotidiano – Artes do fazer*, causou impacto nas ciências humanas ao oferecer uma alternativa de análise ao marxismo e ao estruturalismo, através da inserção do conceito de tática. As táticas de que lançam mão

as classes subordinadas nos seus fazeres cotidianos, como atos de resistência e de transformação. O autor recusava assim o determinismo que explicava a ação dos indivíduos pelas estruturas que a produziam e a idéia de alienação preponderante e que subjugava qualquer possibilidade de transformação. Para ele, as mil maneiras de se “desfazer o jogo do outro” podem ser notadas nos fazeres cotidianos, nos quais se inserem a ação docente (nas suas estratégias, no seu fazer diferente, na sua recusa em aceitar o imposto). Assim, também para Chartier (In: *Revista Educação: autores e tendências*, vol. 3, 2010) essas microtáticas que emanam da cultura escolar são responsáveis por comportamentos reveladores de uma compreensão transformadora da escola.

Dessa maneira, o processo de construção da profissionalidade docente não passa incólume. Não resulta da reprodução inerte de um dado comportamento social e de seus padrões de conduta, pura e simplesmente. A profissionalidade, sobretudo, emana de uma capacidade criadora do ser e de um espírito de rebeldia, a nosso ver, imanente às práticas sociais. Assim, podemos notar em várias práticas pedagógicas o que há de singular, de próprio em cada cultura e em cada indivíduo. Daí a necessidade de afinarmos o olhar para essas culturas e para a subjetividade humana.

Resultados provisórios da pesquisa

Nesses resultados, oriundos dos questionários aplicados a alunos de onze cursos de licenciatura e entrevista, vamos tentar descortinar o cenário da formação dos futuros licenciandos no que tange a dois aspectos fundamentais e interligados: a) fatores relacionados à escolha profissional (e ao processo de identificação com a docência); b) fatores ligados ao desenvolvimento da profissionalidade docente (a partir de questões relacionadas aos saberes, valores e competências trabalhadas durante o curso nos componentes curriculares oferecidos no curso de Licenciatura na Faculdade de Educação).

Um dos fatores mais fortes a contar em prol da “Escolha profissional”, segundo as respostas dos alunos ao questionário aplicado, refere-se à “Realização pessoal” (37%), o que denota inclinação ou pendor para a docência. Em segundo lugar, aparece como elemento a influenciar essa escolha : “Algum modelo que teve no passado” (32%). Os outros fatores (com 11% cada um), dizem respeito à “Influência da família” e “Empregabilidade”. 5% se referiram à “Contribuir com o outro”.

Alguns estratos de falas que marcam a escolha pela docência por identificação ou vocação:

“Creio que a educação seja capaz de transformar um animal bárbaro em um homem dócil, digno de ser chamado de **homem**.

“No Ensino Médio tive uma excelente professora. Quero ser como ela, uma professora diferente e ajudar meus alunos a tornarem-se cidadãos críticos e conscientes. Quero que eles tenham **prazer em aprender**.

“Admiro a profissão, quero passar conhecimento e **contribuir** para a aprendizagem e educação de forma prazerosa.”

“Para mim, **ensinar é um dom**. eu não tenho vergonha de dizer que nasci com esse dom. Não tive professores muito bons e guardo na memória tudo que eles faziam para não repetir. Só me sinto uma professora realizada quando faço todos os meus 'alunos' sorrirem durante as minhas aulas.”

“Foi algo mais forte do que minhas vontades, desejos e até sonhos... Para mim, ser professor é aceitar o maior dos desafios, transformar um **SER!**”

“**gosto de ensinar** e fico feliz ao perceber que eu passei algum conhecimento para alguém e que esse conhecimento pode ajudar de alguma forma a pessoa.”

“Adoro **compartilhar meu conhecimento** e sinto que preciso dar a minha contribuição para a mudança da sociedade.”

Outros se reportaram ao fator “Empregabilidade” como determinante na escolha pelo curso de licenciatura:

“No início minha intenção era fazer apenas Bacharelado, mas **para o mercado de trabalho** seria mais interessante a Licenciatura. Quem sabe eu acabe amando a profissão, é uma possibilidade.”

“Ser professor não é o meu objetivo principal como profissional. A minha pretensão como biólogo, é realmente **trabalhar na área de pesquisa**, mas ter licença para ensinar é uma alternativa.”

“Escolhi Licenciatura porque é mais uma alternativa de trabalho futuro, escolhi também porque queria **aprender a ensinar**.”

“comecei a pensar em ser professor no curso pré-vestibular por causa do **mercado de trabalho** e também gosto muito de trabalhar com outras pessoas.”

“Na verdade **minha primeira escolha não foi essa**, foi ser biólogo. Por falta de afinidade com o trabalho em campo e em laboratório, achei Licenciatura mais apropriado.”

“Escolhi Licenciatura porque é mais **fácil conseguir emprego** na área de Biologia.”

Outros explicitam a escolha inicial pelo bacharelado (pesquisa):

“Minha escolha não foi apenas por ser educadora, mas sim por ser uma educadora-pesquisadora em História. escolhi pelo **desejo** de compreender o homem; suas práticas e representações sociais inseridas em determinados contextos de tempo e espaço.”

“Inicialmente optei pela área de pesquisa, mas a partir do momento que as disciplinas de **educação** foram sendo vistas, minha opinião foi mudando.”

Outros se vêm , inicialmente, como especialistas na área (Educação física):

“Inicialmente tinha a intenção de ser treinadora de Voleibol, tinha uma visão **tecnicista** da educação Física. Ao entrar na faculdade descobri a diferença entre Bacharelado e Licenciatura. Descobri a beleza e o rela e incrível valor do professor. Por isso quero e escolho ser professora.”

“Não pretendia atuar em escolas, mas em academia, ginástica laboral, clubes, etc. Mas me decepcionei com o radicalismo à cultura corporal, dispensando o aspecto da saúde. Agora **reconheço a importância** de Licenciatura para eu poder atuar também em universidade ou ministrando palestras na área que escolher.”

Alguns disseram ter escolhido o curso por acaso, ou sem muito conhecimento:

“De início o que influenciou a minha escolha foi a **falta de informação da diferença entre licenciatura e bacharelado**. Entrei mais pelo curso do que pela questão de lecionar.”

“Foi um acaso, mas sei que sempre vou **buscar conhecimento de outras áreas** para poder levar para outras pessoas.”

A escolha pela Licenciatura por força do fator “Empregabilidade”, ou por falta de informação, ou ignorância quanto à importância da profissão docente, nos leva a questionar sobre a identificação dos estudantes com a profissão docente e, também, sobre a importância conferida ao bacharelado em detrimento do curso de licenciatura, muitas vezes desvalorizado nesses contextos. Assim, nos parece, para como marca na formação desses estudantes, a constituição de uma dupla profissionalidade: ser pesquisador ou professor? Ser especialista em determinada área ou ser docente? Embora saibamos que o espaço para a pesquisa, em várias áreas do saber, esteja circunscrito à Universidade e ligado à docência universitária, muitos alunos (de Biologia, Química, Física ou Ciências Sociais, por exemplo) assumem mais fortemente (pelo menos de início) um perfil profissional alinhado ao trabalho como pesquisadores ou como especialistas (Músicos, dançarinos, estatísticos, geógrafos, etc.) do que propriamente como professores.

Quando perguntados sobre o nível de ensino que teve mais influência no processo de escolha profissional, 48% se referiram a modelos de docentes no nível fundamental, 37% no nível universitário, 21% no nível médio, e 11% na educação infantil. Nesta pesquisa, portanto, 37% se referiram positivamente à influência do curso de formação inicial na identificação com a profissão docente. Acreditamos que isso deve-se ao fato de que a maioria dos estudantes se situam entre os dois últimos semestres do curso e por estarem, praticamente, iniciando-se em atividades de estágio. Quando perguntados sobre as razões de terem citados tal segmento de ensino, 37% dos alunos se dizem mais maduros nessa fase. 21%, mencionam que “tiveram professores maravilhosos” no passado.

100% dos alunos acreditam que o curso de licenciatura contribui na construção de sua identidade profissional, principalmente através das disciplinas ministradas no departamento ou faculdade de educação. As disciplinas mais citadas, nesse particular, foram : Didática – 26%, e, no geral, as disciplinas “Em educação”- 21%. A disciplina Psicologia da Educação foi lembrada por 16% dos alunos.

Os alunos vêm positivamente a influência das disciplinas oferecidas na Faculdade de educação para sua formação. Contrariamente, a partir de entrevista coletiva realizada com os alunos do 5º e 6º semestres, verificamos que o ensino nos Institutos de formação disciplinar específica (nas várias habilitações, como Biologia, Química, Ciências Sociais e outros) deixa a desejar no que tange à valorização da docência e construção da profissionalidade docente.

Buscando conhecer um pouco mais sobre a docência universitária, perguntamos, de que maneira as disciplinas citadas contribuíram para a construção de saberes profissionais e, nos parece, por falta de maior referencial analítico, em sua maioria, os alunos não responderam (64%). 21% deles mencionaram, a “Construção do conhecimento”.

Perguntados sobre “o que é ser um bom professor”, a maioria (26%) respondeu, “Transmitir conhecimentos”, 21% disseram “Despertar o interesse do aluno, 16% “Ter compromisso com o aluno”, 16% “Ensinar para a vida”. Verificamos, assim, que um número significativo de alunos encontram-se ainda presos à idéia de docência como transmissão de conhecimentos (26%). Afinal, afirmam que um “bom professor” é aquele que transmite bem sua matéria de ensino.

Perguntados sobre: “Em que aspecto o curso de licenciatura influi na formação profissional”, 37% se referem ao “Aprendizado do que é ser professor”, 15% não responderam, 11% se referiram à Metodologia. As demais respostas, com percentuais menos significativos, giraram em torno de: “Desenvolvimento das habilidades e saberes”, “Cultural”, “emocional”, respostas vagas.

Diante da questão: “O curso de licenciatura colabora no desenvolvimento de competências profissionais para o ensino?” 89% responderam positivamente, As competências mais apontadas foram: “Posturas e conteúdos”; Responsabilidade e compromisso. 32% não responderam; Verificamos, assim, que há uma lacuna no que tange ao ensino voltado à dimensão didático-pedagógica, vez que os alunos se lembram bem mais de posturas dos seus professores e conteúdos específicos e apenas 16% se referiram a “Saber planejar e executar tarefas”.

Perguntados sobre o que falta no curso de licenciatura, 21% respondeu “Interação entre as disciplinas de licenciatura e as do curso específico”, 11% referiu à falta de experiência prática” e “falta de compromisso dos professores”, respectivamente. Vale dizer que 42 % dos alunos não responderam à pergunta.

53% possuem “Críticas aos docentes”, 21% não. As maiores críticas são: “Na teoria é uma coisa, na prática é outra” (16%); salientando-se a contradição entre discurso e prática; e “Falta de compromisso com horário (16%)”. As demais críticas, com 5% falam de “autoritarismo”, “discriminação pelo tipo de licenciatura” e a “ vaidade impera”.

Perguntados sobre o que fariam para melhorar o curso, 31% não respondeu, 21% “Mudaria o currículo”, 16 % se reportou à “ infra-estrutura”; 11% mudaria os professores; 11% mencionou “obter experiência”; 5% “compromisso” e “mais opção de horário”. Afinal, 37% não estão satisfeitos com o currículo do curso.

Estes são ainda resultados parciais da pesquisa oriundos dos questionários aplicados no ano de 2009. Estamos na fase de análise das representações desses estudantes presentes nos seus memoriais, esperando encontrar ali dados significativos sobre os saberes da profissão. Mas, diante do apresentado, podemos inferir que os caminhos da profissionalidade docente colocam os professores universitários, tanto no curso de Licenciatura como nos Institutos de formação disciplinar específica, diante de um duplo desafio: primeiro, desconstruir o quadro de desvalorização da docência que grassa na cultura organizacional, principalmente nos Institutos de formação específica; e, segundo, buscar, numa ação conjunta, desenvolver os elementos imprescindíveis ao desenvolvimento da profissionalidade docente desses mestres do futuro.

Para concluir provisoriamente

Com esta pesquisa exploratória pretendemos mais problematizar que trazer respostas ao problema proposto, apontando caminhos e pistas que possam levar à busca de soluções. Constatamos que, malgrada a desvalorização profissional porque passa o magistério, sobretudo, na educação básica, os estudantes, em sua maioria, se sentem identificados com o curso de licenciatura. Acreditam positivamente que estão desenvolvendo competências profissionais ligadas à docência, muito embora não tenham clareza quanto às mesmas (as respostas às questões abertas nos pareceram sempre muito vagas nesse particular).

Não obstante, um número expressivo de alunos aponta outras razões para a escolha do curso de licenciatura, dentre as quais o fator “Empregabilidade” nos pareceu ecoar com bastante força (principalmente no momento da entrevista coletiva). E isso tem relação direta com o problema da identificação com a docência e desenvolvimento da profissionalidade docente. Em razão, inclusive, da desvalorização da docência como profissão, muitos acorrem ao curso de licenciatura para viabilizar a profissão como

pesquisadores (esse nos pareceu o caso de estudantes que cursam licenciatura e bacharelado em Química, Física, Biologia, História e Ciências sociais). Os alunos de Música, Dança, Estatística Matemática e mesmo Educação física se sentem especialistas em suas áreas, primeiramente, para depois se colocarem como professores.

Em razão dessa dupla profissionalidade nos colocamos diante dos resultados desta primeira etapa da pesquisa a questionar o nosso papel como formadores na Universidade: o que fazem os professores universitários para desenvolver a profissionalidade dos licenciandos? O que fazem para desenvolverem junto a estes estudantes um processo de identificação com a profissão? Diante do muito a percorrer, pois que sabemos estarmos longe de uma conclusão sobre o assunto, visamos, neste momento, trazer a público estes primeiros resultados que colocam em evidência a necessidade de refletirmos sobre o ensino com foco na construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura.

Referências

- BAZZO, Vera. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- BRASIL. **L.D.B- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394 de 20/12/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**, Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001.
- BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002, 196 p.
- CATANI, Denice et al. **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras editora, 1997.
- CATTONAR, Branka. Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants e des enseignants du secondaire en communauté française de Belgique: tensions entre le vrai travail et le sale boulot. In: **Éducation et francophonie**. Revue scientifique virtuelle ACELF, Vol. 34:1, Printemps 2006. (193 – 212 p.).
- CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUBAR, Claude. **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Armand Colin, 1991.
- ENGUIITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Revista **Teoria da educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 41-61.
- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores. Saberes, identidade e profissão**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2004
- JODELET, D. (Org.) **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- LESSARD, Claude e TARDIF, Maurice. **Les identités enseignantes**. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. «Que destino os educadores darão à pedagogia?» In: PIMENTA, Selma (org). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez Editora, 1996
- LIBÂNEO, José Carlos. «Educação, pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da Didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional.» In: PIMENTA, Selma (org). et al. **Didática e formação de professores:**

- percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- LIBÂNIO, José Carlos. Didática e didáticas específicas: questões de pedagogia e epistemologia. In: D'Ávila, Cristina M. (org) **Anais do II Colóquio Formação de Educadores: ressignificar a profissão docente.** Salvador, PPGEDUC/UNEB, 2006.
- LESSARD, C. et TARDIF, M. **Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960 – 1990.** Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 2003.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.
- PIMENTA, Selma. «Panorama atual da Didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e Didática.» In: PIMENTA, Selma (org). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- PIMENTA, Selma (org). et al. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- Revista Educação: autores e tendências. Coleção Pedagogia Contemporânea, Vol. 3, 2009.
- RIOPEL, Marie Claude. **Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer.** Laval: Les presses de l'Université Laval, 2006. 206 p.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.** Laval, Canada : Les presses de l'université Laval, 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **Trabalho docente.** Petrópolis: Vozes, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lucia (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** São Paulo, SP: Papirus, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro e D'ÁVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** São Paulo, SP: Papirus, 2008.