

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA: CONTINUIDADES E RUPTURAS

Cristina Maria D'Ávila **Teixeira** – UFBA e UNEB

Introdução

Problemática: Docência universitária e o problema da formação da profissionalidade – a ponta do iceberg

A docência universitária vem se constituindo, ao longo das últimas duas décadas, num campo profícuo de investigação no seio da ciência pedagógica, especificamente, da Didática. Razões não faltam: o terreno é acidentado, pleno de possibilidades, mas, também de lacunas que impulsionam a necessidade de investigação. No Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990, estudiosos se destacam nessa linha de investigação: CUNHA, 1998; VEIGA, 2000, 2005; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004, dentre outros. No contexto internacional, destacam-se os espanhóis GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004; em Portugal, NÓVOA, 2002; ALARCÃO, 1998; e na América do Norte, Canadá, podemos citar LANGEVIN, 2007; GERVAIS, 2005, RIOPEL, 2006.

Conhecido também como pedagogia universitária, docência universitária, docência na educação superior, esse campo de investigação científica tem desvelado várias problemáticas, sobretudo aquelas que se referem às lacunas pedagógicas, de ordem filosófica, didático-pedagógica, também, psicopedagógica que se assomam à prática de ensino universitária. Desde problemas de concepção epistemológica, a problemas metodológicos na sala de aula, a questão central é que os professores universitários, em geral, no Brasil como alhures, não tiveram o devido preparo pedagógico para a assunção de uma sala de aula. Em maioria, provêm de outras áreas de conhecimento ou outras áreas profissionais, e, via de regra, assumem a sala de aula sem que tenham tido qualquer imersão anterior no campo pedagógico. Resultado de tudo isso: desgaste profissional, insatisfação de alunos, dos próprios profissionais, o que reverbera na qualidade do ensino e o que é pior, na qualidade da formação de futuros professores da educação básica.

Para se ter uma ideia da dimensão do problema, no que tange à legislação brasileira, há lacunas muito grandes quanto à formação de professores nesse nível de ensino. A Resolução No. 12/83, do CFE, reza em seu Artigo 4º. “os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o

tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente” e, no Parágrafo 1º, estabelece que “pelo menos 60 (sessenta) horas de carga horária serão utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa”. Essa preocupação parece ter diminuído, como se verifica no texto do Artigo 5º, juntamente com o Parágrafo 1º, da Resolução No. 03/99, da CES/CNE: “**Art. 5º** Os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente e o destinado a elaboração de monografia ou trabalho de conclusão do curso. **§ 1º** Quanto se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico”.

A formação dos professores universitários é um problema e a legislação vigente é dúbia, mencionando, para efeito dessa formação, os cursos de especialização *lato sensu* com uma carga horária irrisória, ou, no caso da LDBEN 9394/1996 que, resumidamente, menciona que a formação dos docentes do ensino superior dar-se-á preferencialmente em cursos de mestrado e doutorado, não estabelecendo, assim, a obrigatoriedade de uma formação pedagógica específica para este nível de ensino.

Como se vê, é apenas a ponta de um iceberg.

Com este trabalho, pretendemos nos imiscuir nesse oceano, indagando: Como ensinam esses professores? Como desenvolvem sua mediação didática? Conhecem sobre os saberes da profissão docente? O que fazem para mobilizá-los? Como trabalham para a formação da profissionalidade docente? Essas são algumas das questões que vicejam neste trabalho e nos impulsionam para o campo empírico em busca de possíveis respostas que apontem para alternativas de solução.

Metodologia

Esta pesquisa tem por objetivos: A) analisar, para melhor compreender, os meandros que envolvem a mediação didática no contexto do ensino universitário, buscando auscultar como se faz presente (e se se faz presente), nos institutos de formação disciplinar específica, o trabalho voltado ao desenvolvimento da profissionalidade docente em cursos de licenciatura, numa universidade pública na Bahia; B) evidenciar, descrever e explicar as

relações entre saberes pedagógicos e profissionalidade dos futuros professores. C) demonstrar como o processo de construção de saberes pedagógicos no interior dos institutos de formação disciplinar constitui, para os estudantes, lugar e instância de construção identitária e de legitimação de sua competência profissional.

Este estudo exploratório provém de uma abordagem qualitativa e quantitativa (análise de questionários e entrevistas com professores das licenciaturas). Nossa abordagem metodológica se inscreve num paradigma interpretativista, utilizando como substrato a noção de representações sociais (JODELET, 2001). Graças à análise qualitativa, sobre as representações dos professores 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 constitui-se de três cursos (Licenciatura em Pedagogia, Música e Biologia) numa universidade pública. Constituíram a população, nessa fase da pesquisa, 20% dos professores do curso de Pedagogia, cuja faixa-etária variou entre 36 e 60 anos, sendo 60% pertencente ao sexo feminino e 40% ao sexo masculino. Destes 60% tem em média 20 anos de profissão e 40% de 11 a 15 anos no magistério superior. Dos professores do curso de licenciatura em Música, temos uma população de 80% do quadro docente – são quatro professores, três doutores em educação musical e um mestre em educação musical. Do curso de Licenciatura em Biologia foram respondidos 13 (treze) questionários, correspondendo a 26% dos docentes que ensinam as disciplinas da formação em Licenciatura e que englobam a nossa amostra. Dos 13 professores pesquisados, quanto à formação acadêmica, dez possuem doutorado (77%), um possui apenas mestrado (8%) e dois estão com doutorado em curso (15%). Quanto à faixa etária, tivemos um com idade entre 21 e 30 anos (8%), três com idade entre 31 e 40 anos (23%), sete com idade entre 41 e 50 anos (54%), e dois com idade entre 51 e 60 anos (15%). Quanto ao sexo, foram oito mulheres (62%) e cinco homens (38%).

Quadro referencial teórico

Saberes pedagógicos e profissionalidade docente

O que entendemos por saberes pedagógicos? Saberes pedagógicos são aqueles que provêm da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar. Desde os elementos pré-processo de ensino, como as ações de pesquisar e planejar, por

exemplo, aos elementos presentes no ato de ensinar – gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos, etc.. – e pós-processo de ensino – avaliar, replanejar – os saberes pedagógicos são estruturantes da profissão. Ou seja, sem eles não há como exercer a docência. E como eles se constituem e desenvolvem? Bem, podemos dizer que se desenvolvem principalmente no exercício da profissão, mas antes disso, na socialização profissional que começa com o curso de graduação. É nessa esfera que os estudantes de licenciatura devem ter por ofício a descoberta, construção e desenvolvimento desses saberes. E são esses saberes que constituem a profissionalidade docente.

A profissionalidade é uma categoria afeta a qualquer profissão. Entre os termos profissionalidade e profissionalização há uma diferença muito sutil. 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). Nesse 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.

A profissionalidade se refere a um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos no desempenho de suas funções num determinado momento histórico (BRZEZINSKI, 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.

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 profissões, 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.

É interessante salientar e compreender como as culturas escolares influenciam a profissão 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 (2009). 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.

Assim, também para Chartier (In: Revista Educação: autores e tendências, vol. 3, 2009), as microtáticas que emanam da cultura escolar são responsáveis por comportamentos reveladores de uma compreensão transformadora da escola.

Dessa maneira, o processo de construção da profissão docente não passa incólume. Não resulta da reprodução inerte de um dado comportamento social e de seus padrões de conduta, pura e simplesmente. A profissão, 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, dentre as quais, as culturas escolares.

A profissionalidade docente está também intimamente relacionada ao processo de identificação com a profissão. De acordo com Gatti (1996), por permear o modo de estar no mundo e no trabalho, sendo um ser social concreto, a identidade afeta o professor nas suas perspectivas diante de sua formação e sua atuação profissional. Entretanto a identidade não é um fator único, solitário, associados a ela estão também os interesses, as atitudes, as expectativas, interagindo nas ações, nas aprendizagens, na cognição, atuando assim, nos processos de construção de saberes e formação da profissionalidade docente.

Resultados da pesquisa

Os dados da pesquisa revelam resultados que nos permitem chegar a algumas conclusões, no que se refere, aos três cursos de licenciatura investigados até o momento: Licenciatura em Pedagogia, em Música e em Biologia.

Constatamos, no curso de Pedagogia, que a totalidade dos professores que respondeu à sondagem se sente identificada com a docência, a maioria já leu obras na área didático-pedagógica e acreditam que este conhecimento é da maior importância para a formação de futuros professores.

Tecem críticas ao curso, ao seu currículo por demais generalista e também por favorecer enormemente os modelos teóricos de ensino e de pedagogia, em detrimento de atividades e disciplinas de caráter mais prático. Assim como os alunos apontaram em pesquisas anteriores, também os professores do curso reconhecem a fragilidade do currículo quanto a uma formação de caráter mais prático e ligado à cotidianidade da educação básica. Embora os professores afirmem que trabalham com pesquisas, esse trabalho isolado não leva a termo as necessidades que sentem os alunos de uma formação de caráter mais prático e ligado ao exercício de saberes profissionais.

Com relação à compreensão que possuem os professores sobre saberes profissionais, pode-se dizer que, em resumo, estes acreditam que saberes profissionais são conhecimentos acumulados ao longo da vida, na prática cotidiana e também na formação acadêmica. Constituem-se na prática profissional e no contexto do curso de graduação. Como afirmou uma professora do curso, os saberes profissionais docentes “são aqueles que orientam o fazer docente e são modificados por este fazer”.

Pedimos que identificassem alguns desses saberes, e as respostas nos indicam a necessidade de se distinguir, dentre os saberes profissionais da docência, dos mais genéricos, àqueles especificamente pedagógicos. É certo que toda experiência resulta em saber, mas temos que especificar os pedagógicos necessários à formação dos profissionais de ensino. Os professores pesquisados entendem o que significam esses saberes da seguinte forma: “Saber pesquisar, saber expor ideias, saber estimular o outro a aprender”. Mas ao mesmo tempo demonstram pouca convergência entre seus conceitos, vejamos o que disse a Professora 1: “didática, metodologia, conteúdo curricular e avaliação escolar”; ou ainda o Professor 2 “Saberes universitários, curriculares, experienciais, didáticos, pedagógicos, artísticos, etc”. Percebe-se, pelas respostas, que os professores possuem diferentes concepções sobre o assunto.

Foram unânimes em afirmar que os saberes são o lastro de onde emergem as habilidades e atitudes, mas alguns confundem habilidades com competências: “Saberes são modos de compreender algo, traduzir, associar, são conhecimentos. Competência diz respeito a um fazer o que deve ser feito. habilidades tem a ver com o saber fazer, operacionalizar, realizar algo”.

Especificamente quando perguntados sobre a maneira como suas disciplinas incidem sobre a construção e /ou mobilização desses saberes, dois professores responderam de forma um tanto vaga que todas as atividades que desenvolvem incidem sobre a formação da profissionalidade. A professora 4 se reporta às “atividades que privilegiam o desenvolvimento do raciocínio autônomo e livre de interpretações predefinidas. Privilegio os seminários, estudo e discussão de textos, debates livres, etc, sem imposições dogmáticas”. A professora 5 destaca “o trabalho de campo, a atividade de produção da oficina, a produção de blog” como atividades que tem força sobre a constituição da profissionalidade. Um dos professores não respondeu à questão. O professor 7, de forma imprecisa, destaca “o trabalho com o fenômeno da aprendizagem e os conhecimentos eleitos como formativos”.

Perguntados sobre o conceito que possuem de profissionalidade docente, os professores responderam: Professor 1: “É o processo de construção profissional do docente em formação”. Outro professor associou a profissionalidade à identidade profissional; já a professora 3 assegura que “profissionalidade representa o habitus da coletividade dos profissionais, no caso, docentes, construído ao longo e nas interações de suas histórias de vida e de trabalho”. Dois professores relacionam o conceito aos saberes docentes, o que revela um relativo conhecimento sobre o assunto. Os demais não responderam.

Indagados sobre o papel de suas disciplinas na formação da profissionalidade, o professor 1 respondeu: 1- Através do desenvolvimento de atividades pedagógicas específicas, cujo método desenvolvido inclui teoria e prática. A prática envolve o desenvolvimento de jogos e a teoria envolve estudos de textos seguidos de debate, seminário e resumo de textos.

Insistimos na pergunta, sobre o tipo de atividade que incide sobre o processo de construção da profissionalidade, mas não obtivemos respostas precisas, tampouco. O professor 1 se remete a atividades pedagógicas como, jogos, seminários e estudos teóricos. Buscando sempre relacionar a teoria à prática. O professor afirma que assume a metodologia como processo criativo independente do conteúdo ou área de conhecimento. Outro professor se refere também às atividades lúdicas nesse processo: 2- Habilidade de falar, de escrever e de lidar com jogos e situações de sala de aula. Enquanto a professora 3 afirma que “a habilidade de pensar e agir reflexivamente, isto é, o pensar sobre si em interação com o mundo e as mudanças daí advindas” seria a forma ideal para se trabalhar a construção de saberes pedagógicos e a profissionalidade docente. O professor 4 fala em “Planejamento e controle de contingências tríplices; Construção de conceitos e Manejo da transferência”. Enquanto a Professora 5 distingue o “Trabalho em equipe, pesquisa, organização, planejamento”.

Decerto, as mais diversas atividades podem incidir sobre a constituição de saberes pedagógicos e da profissionalidade docente, mas como e por quê? Essa é uma questão que precisa ser melhor fundamentada e refletida sistematicamente, sobretudo, numa perspectiva integrada, pelos professores das licenciaturas.

Dos professores que constituíram a população pesquisada do curso de Licenciatura em Música, podemos citar o que compreendem sobre saberes pedagógicos. As professoras ganharam codinomes inspirados no alfabeto grego. Assim, a professora Alfa respondeu: saberes pedagógicos são: “São as concepções teóricas, as habilidades e as competências relacionadas à prática pedagógica”. Solicitada para que citasse exemplos desses saberes, a professora referiu acertadamente: “Teoria e tendências pedagógicas, métodos e metodologias, concepções do desenvolvimento infantil, habilidades de planejamento e execução do planejamento, habilidade de reflexão na e sobre a ação, etc.”. Indagada acerca de habilidades a fim de desenvolver a profissionalidade docente: “Habilidades de pesquisa, planejamento, reflexão sobre e na ação, argumentação, atentar-se para ouvir o outro, respeito à diversidade, etc.”.

A professora Beta conceitua saberes pedagógicos como: “Conjunto de saberes advindos do processo de formação (universidade, cursos, contexto social) e que irão subsidiar a prática pedagógica do professor na sala de aula”.

A professora Gama conceitua saberes pedagógicos como aqueles que “contemplam as expectativas e a história do aluno”. Não distingue, no questionário, os tipos de saberes que poderia elencar. A sua fala, diante dessa questão, nos pareceu um tanto vaga.

Quanto à professora Delta, sua fala sobre a questão revela que “são todos aqueles saberes inerentes à docência que vão dos mais técnicos, que dizem respeito ao conhecimento específico de uma área do saber, formas de planejamento, aos seus processos de ensino e aprendizagem, às formas de avaliação, às questões psicológicas, aos saberes mais “humanos”, ou seja, a sensibilidade com a qual o professor/educador lida com o outro ou com as situações, os valores promovidos na interação entre as pessoas, promoção da cidadania.” Sobre habilidades desencadeadoras da profissionalidade docente, a professora Delta cita: a) Comunicação; b) Questionamento e problematização das realidades encontradas e de si próprio; c) Busca para novos caminhos que explorem a criatividade; d) Experiência musical, pois esta constituirá uma ferramenta valiosa nos imprevistos e em atitudes criativas.

Assim, do que pudemos depreender de seus discursos, as professoras demonstram conhecimento sobre o assunto, porém, de modo intuitivo. Há, pelo menos, reflexões sobre a práxis pedagógica no sentido da produção de uma ação pedagógica que seja transformadora.

No que tange à visão sobre o curso de licenciatura, a professora Alfa critica não propriamente o curso, mas, a ausência de diálogo entre algumas disciplinas de licenciatura, de bacharelado em Música e disciplinas em Educação (Faculdade de educação). Tece críticas a uma tendência atual dos bacharéis em música, de emigrarem para o curso de licenciatura apenas num intuito mercadológico, sem o menor sentimento de identificação com respeito à docência, nem com respeito à compreensão do seu significado. Como também critica, de viés, o curso de bacharelado – “Apesar de que Instrumento, também, tem excelentes professores e tudo, mas, o que a gente não vê é mercado de trabalho pra composição, a gente não vê isso...” - e o fato de haver um pensamento imanente, no ambiente escolar, que tal qual uma sombra tende a encobrir o brilho do curso de licenciatura, fenômeno que parece ocorrer em outras unidades universitárias.

Concordando com a Professora Alfa, a Professora Beta afirma que o curso de licenciatura é muito bom e tende a ficar melhor com a implantação do currículo novo no exercício letivo seguinte. Em suas palavras “... é um curso sólido e os profissionais que saem daqui têm feito muita diferença lá fora”. As críticas são endereçadas ao currículo antigo. A autonomia, que é uma qualidade muito importante para a docente é, segundo a mesma, facilitada pelo curso.

A professora Gama tem a mesma opinião das outras professoras, com relação à qualidade do curso, “... (o aluno) sai pro mercado muito bem preparado, entendeu? Muito bem preparado, porque a estrutura do curso é muito boa”. Coloca em destaque o estágio do tipo tutorial que a licenciatura oferece. A professora também detecta o movimento dos bacharéis que apenas buscam uma certificação para o mercado de trabalho.

A escolha pela licenciatura ou pelo bacharelado não pode seguir apenas as leis do mercado, mas, principalmente, a afinidade pessoal e objetivos sociais em prol das transformações necessárias ao quadro educacional do nosso país. Nesse sentido, é papel dos professores, tanto das licenciaturas, quanto dos bacharelados, conscientizar seus educandos, da importância de cada curso e de sua incursão no meio social.

Diante de uma breve análise dos questionários aplicados a professores do curso de Licenciatura em Biologia, percebe-se algumas contradições, assim como respostas inconsistentes, o que pode revelar uma lacuna na formação pedagógica dos profissionais, já que, a maioria destes são biólogos com pós-graduação em áreas específicas da Biologia e nenhuma formação mais ampla na área pedagógica. Dos pesquisados, todos os professores e professoras se dizem identificados com a docência no Ensino Superior. Não possuem visão clara ou bem definida do que signifique o conceito de profissionalidade docente. Assim como, não possuem clareza de visão sobre o conceito de saberes pedagógicos - a serem desenvolvidos no curso. Muitas questões, foram deixadas em branco pelos professores. O processo de análise dos dados referentes a esse curso continua em desenvolvimento, mas podemos afirmar que há uma distância abissal entre o que dizem os mais atuais compêndios da ciência pedagógica e a prática pedagógica dos professores da educação superior.

Essa lacuna entre o conhecimento acadêmico sobre a educação e a prática docente que se vê na maioria das instituições de ensino pode ser entendida de várias maneiras, ou pela soma das possíveis justificativas. Uma delas é referente à relevância da pesquisa para a prática, já que é comum a falta de interesse dos pesquisadores em

utilizar as preocupações dos professores como objetos de suas investigações (El-Hani & Greca, 2009). Importante também destacar que a pesquisa não poderá gerar modelos prontos para serem utilizados na prática, porque esse é um conhecimento mais abstrato e sem contexto, sendo o contexto essencial para a prática pedagógica, cabe ao professor fazer as modificações e ajustes necessários de acordo com sua realidade (El-Hani & Greca, 2009).

São ainda escassas as pesquisas sobre a docência na educação superior. Outro problema é a veiculação dessas pesquisas. Geralmente elas não estão acessíveis para os professores de outras áreas que não os das faculdades de educação. Além disso, não basta que os professores sejam informados de resultados, por nós julgados interessantes, é preciso que os docentes façam também seu julgamento, e, desloquem esses conhecimentos para a prática (El-Hani & Greca, 2009). É preciso um trabalho de formação continuada nesse segmento de ensino.

Enfim, os estudos sobre a docência na educação superior são mais do que úteis. São urgentes. Sobretudo os que envolvam a formação de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Imbuídos dessa necessidade, nos lançamos nessa aventura.

Conclusão

O que podemos depreender de tudo o que perscrutamos até aqui, é que existe entre os professores, de Pedagogia, de licenciatura em Música e Biologia, uma preocupação em trabalhar a formação profissional dos estudantes a partir da mobilização de saberes profissionais, muito embora esses saberes não tenham sido claramente definidos. Há, todavia, no discurso das professoras do curso de licenciatura em Música um ponto de vista mais amadurecido sobre o assunto. Existe entre eles, também, uma preocupação, por decorrência, em se trabalhar em prol do desenvolvimento da profissionalidade docente no seio do curso, mas também não há muita clareza sobre as formas pelas quais esse processo pode e deve ser trabalhado. Pelos dados colhidos a partir dos questionários, podemos inferir que os professores de Biologia são os mais imprecisos em suas definições sobre os saberes pedagógicos e sobre a construção da profissionalidade docente no curso (muitas questões deixadas em branco sinalizam lacunas que revelam certo desconhecimento sobre o assunto).

Podemos afirmar que os professores dos três cursos são críticos – mencionaram a pedagogia histórico-crítica, construtivista ou a pedagogia de Paulo Freire. Demonstraram se sentir identificados e comprometidos com a profissão. Demonstraram preocupação em formar profissionais competentes pedagogicamente, muito embora as vias para tal formação não estejam claras nas suas respostas.

Concluimos, ainda, que o trabalho voltado à formação da profissionalidade docente não é simples, requer investimento na profissão, principalmente nos estudos didático-pedagógicos. Requer objetivos claros, direcionados para a questão desde o planejamento de ensino dos professores. Um dos caminhos seria o trabalho em parceria, o trabalho interdisciplinar, em rede, mas infelizmente isso não parece ocorrer com muita frequência no ensino universitário, tradicionalmente bastante isolacionista. Outro expediente fundamental seria o trabalho educativo através da pesquisa, através do contato, o mais próximo possível, do cotidiano escolar, mas os professores esbarram em problemas de toda ordem para levar a cabo essa metodologia, como pudemos depreender de suas falas. Em resposta aos questionários aplicados, os professores foram unânimes em reconhecer que praticamente não há trabalho interdisciplinar na faculdade e no curso em que atuam.

Tudo isso resvala para o problema da inconsistência na construção da profissionalidade dos futuros mestres. Saem do curso com um saber de senso comum, com pouca reflexão analítica sobre questões pedagógicas – que são o cerne da ação didática do professor. Urge que professores dos institutos de formação específica, no exercício de sua docência, estejam mais afinados com os conteúdos pedagógicos e voltem suas ações para a formação do profissional professor e não isoladamente para a formação do especialista. Sem desconsiderar a importância dos conteúdos específicos, há que se enfatizar a necessidade de se focar o ensino, nos cursos de licenciatura, nos objetivos pedagógicos e na constituição da profissionalidade dos professores. Só assim, poderemos, efetivamente, contribuir para com o equacionamento da problemática que reside entre a qualidade do ensino na educação básica e a formação do seu professorado.

Referências

- ALARCÃO, ISABEL (1998). Profissionalização docente. Em **Annais do II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas**, págs. 109-118
- 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. **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.
- CHARTIER In: : **Revista Educação: autores e tendências, da coleção Pedagogia Contemporânea**, vol. 3 (2009).
- EL-HANI, C. N.; GRECA, I. M. **Uma Comunidade Virtual de Prática Como Meio de Diminuir a Lacuna Pesquisa-Prática na Educação Científica.** VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências. Florianópolis. 2009.
- FRAGO, Antonio Viñao. In: **Revista Educação: autores e tendências, da coleção Pedagogia Contemporânea**, vol. 3 (2009).
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernadete Angelina. A Formação dos Docentes: O confronto necessário Professor X Academia. **Cad. Pesq. n.81, maio 1992.**
- GERVAIS, Colette et PORTELANCE, Liliane (2005). **Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage.** Éditions du CRP, Sherbrooke.
- JODELET, D. (Org.) **As representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- LANGEVIN, Louise (org). **Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action.** Quebec, Canadá: Presses de l'Université du Quebec, 2007.
- 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.
- LIBÂNEO, 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.