

APRENDER A ENSINAR, CONSTRUIR IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE: UMA REALIDADE POSSÍVEL

Áurea Maria Costa **Rocha** – UFPE

Maria Da Conceição Carrilho de **Aguiar** – UFPE

RESUMO

Objetivamos neste estudo apresentar processos formativos na universidade que possibilitam a construção de aprender a ensinar, identificar noções de identidade e profissionalidade docente no contexto da formação de professores na universidade. Partimos do pressuposto da influência exercida pelos docentes sobre os discentes em formação, no que tange à construção da noção de identidade e profissionalidade docente. O procedimento teórico metodológico foi a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram docentes que lecionam em cursos de formação de professores na universidade. A pesquisa desvela que mesmo sem formação específica, para ensinar na universidade, professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência. Revela ainda lacunas existentes em sua formação e o reconhecimento da necessidade de formação contínua que possibilitem o distanciamento dos modelos reproduzidos dos seus professores e proporcione ressignificação de suas práticas, construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente.

Palavras chave: Processos formativos, identidade, profissionalidade docente.

INTRODUÇÃO

Pesquisas realizadas no contexto da universidade a exemplo de Cunha (1998; 2007); Cordeiro (2006); Melo (2007); Cordeiro e Melo (2008) dentre outros evidenciam que a despeito de prática inovadoras que emergem nos últimos anos, a prática realizada entre os docentes das diversas áreas do conhecimento ainda é uma prática conservadora. Tais práticas apresentam características do que Freire (1997) denomina de *educação bancária*, na qual o professor é o dono do saber, o que traz inúmeros prejuízos para os professores em formação.

A partir dos estudos de Cunha (2004), entendemos que, diferentemente dos outros níveis de ensino, *o professor universitário* se constituiu, historicamente, tendo por base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de *quem sabe fazer, sabe ensinar* deu sustentação para a lógica do recrutamento dos docentes, acima citado.

A universidade brasileira segundo Darcy Ribeiro (1975) teve sua organização curricular inspirada no modelo francês napoleônico nas características das escolas autárquicas com supervalorização das ciências exatas e tecnológicas em detrimento da Filosofia, Teologia e das Ciências Humanas; com a departamentalização dos cursos voltados para a profissionalização.

Os professores desse período foram formados em Universidades Europeias, entretanto, com a expansão do Ensino Superior, as faculdades procuravam professores com sucesso nas suas profissões e os convidavam para ensinar.

Diante do exposto, podemos compreender que os cursos superiores instalados no Brasil, desde o início, voltaram-se para a formação de profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade. Essa formação era estruturada por um processo de ensino em que o professor era visto como detentor do saber e o aluno o depósito deste saber.

Assim para Kessler (2002, p. 119), a formação específica para a docência foi compreendida como desnecessária. Segundo a autora, essa trajetória acaba construindo um *habitus* para o professor que contempla o conservadorismo, ou seja, o comprometimento com a ordem estabelecida, levando ao cumprimento de ordens sem questionamento, e ao autoritarismo que, em geral, se traduz em relações hierarquizadas e a concepção positivista de rigor.

Entretanto, compreendemos que o exercício da docência é complexo e exige do professor, além do domínio da matéria a ser ensinada, um corpo de conhecimentos profissionais sobre o como ensinar, e sobre a quem ensinar, ou seja, conhecimento capaz de ajudá-lo a planejar e efetivar um conjunto de ações sobre o ato de ensinar que proporcione ao estudante construir aprendizagens.

Cada vez mais, os estudos vêm reafirmando que a formação pedagógica do professor do Ensino Superior no contexto da Universidade é uma necessidade que se impõe, uma vez que ainda não é critério para ingressar na docência do Ensino Superior ter formação pedagógica consistente.

No que se refere à docência na universidade é reconhecida a influência que os professores exercem nos processos formativos. Ocasionalmente em sua grande maioria a repetição de práticas, nas quais, os professores formadores repetem as práticas dos seus antigos professores e, por sua vez, os estudantes em formação repetem seus formadores, num processo cíclico. Tal observação se revela no exercício da docência tanto na

Universidade quanto na Escola Básica na constituição da identidade e profissionalidade docente.

A docência é uma atividade complexa, que exige dos professores ações imediatas diante dos fatos imprevisíveis que surgem na sala de aula. É nela, que se institui e se constitui os saberes necessários à docência. Compreendemos a ação de Ensinar e Aprender com elementos que guardam suas singularidades, mas que contém similaridades. Defendemos conforme Roldão, (2005, p. 108) o conceito de ensinar como “o ato de fazer aprender alguma coisa a alguém”.

Nessa perspectiva, de acordo Lawn (1991, p. 39), a sociedade hoje necessita de professores que,

[...] não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças de uma nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas, também criadores.

Nesse contexto, Cunha (2001, p. 80) adverte que o docente do Ensino Superior, ao assumir a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino aprendizagem,

enfrentará dificuldades para desenvolver sua profissão que exige o domínio de diferentes saberes que na sua formação não se fizeram presentes.[...] o professor ao fazer sua formação pós-graduada, normalmente, constrói uma competência, técnico - científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade.

Assim, nos alerta para uma contradição presente no projeto social da universidade, pois ao mesmo tempo em que esta afirma nos seus cursos de licenciatura que existe um conhecimento específico e próprio para o exercício da docência, nega este saber aos seus próprios professores.

A partir dos estudos de Tardif (2002), Charlot (2000) e Gauthier (1998), entendemos que os professores em sua trajetória profissional constroem e reconstróem seus saberes a partir da necessidade que a prática exige.

Nessa perspectiva, ter o domínio dos conteúdos disciplinares não nos garante mais uma prática docente necessária à construção do conhecimento hoje. Essa é uma questão histórica, que por muito tempo vigorou, a atividade docente foi pautada pela transmissão de conhecimentos, prontos, acabados e inquestionáveis. Essa questão ainda

parece prevalecer no imaginário do professor. Precisamos desconstruir a ideia de que o conhecimento disciplinar é necessário e suficiente para ensinar, pois, segundo Freire (1997, p. 25),

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.[...] Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero *o objeto*, ele é o sujeito que *me forma* e eu, o objeto por *ele formado*, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da *formação* do futuro objeto do meu formador...

Nessa perspectiva, necessário se faz que os professores da Universidade e, em especial, aqueles que trabalham nos cursos de formação de professores, ressignifiquem o conceito de ensinar e, assumam a relevância que tem o conhecimento pedagógico nos processos formativos, pois segundo Shulman (1986, p.9)

o conhecimento pedagógico representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de como ensinar. O conhecimento pedagógico compreende as formas de representação das ideias, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, a forma de representar e formular a matéria para torná-la compreensível para os estudantes.

Ou ainda conforme Nóvoa (2009, p.30),

o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem [...] Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

Assim, observamos novos e diversificados desafios acrescidos ao saber fazer docente, especificamente no que tange aos professores formadores no contexto da universidade, uma vez que compreendemos a formação docente como um processo contínuo, dialógico, e investigativo desde a formação inicial e que prossegue durante toda a vida profissional.

Objetivamos neste texto apresentar nossa compreensão sobre os processos formativos na universidade que possibilitam a construção de aprender a ensinar, construir noções de identidade e profissionalidade docente no contexto da formação de professores na universidade.

PROCESSOS FORMATIVOS, IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE.

Assistimos nos últimos anos a uma notável emergência de estudos, pesquisas e discussões a respeito do professor. Diferentes olhares sobre aspectos diversos permearam a preocupação dos estudiosos nas quatro últimas décadas.

A partir de estudos realizados fundamentados em Nóvoa (2009), parece existir uma convergência em relação aos grandes princípios e às medidas necessárias para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores. Ou seja, é importante considerar que tal desenvolvimento se dará a partir da articulação da formação inicial, indução e formação em serviço, com vista à construção de aprendizagem ao longo da vida; pela valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores orientada para a investigação; pela atenção aos primeiros anos de exercício da profissão e à inserção dos professores recém-formados nas escolas; pela valorização das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores.

A formação de professores é um processo contínuo, sistemático, organizado, que perpassa toda a carreira docente, a qual se consubstancia em quatro fases, conforme estabelece Feiman (1990 p. 25-26):

a) fase de pré-treino, que inclui as experiências de ensino, vivenciadas enquanto estudantes, que podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor; *b) fase de formação inicial*, que é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, além de realizar as práticas de ensino; *c) fase de iniciação*, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral, através de estratégias de sobrevivência e *d) fase de formação permanente*, que inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do seu ensino.

As diferentes fases representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, específicas e diferenciadas, que, segundo García (1999), constituem o processo de formação do professor. Tais fases vão se estruturando durante a vida profissional de cada um, evidenciando saberes significativos que se vão amalgamando aos outros, num processo crescente e contínuo.

A formação de professores, para Sacristán (1990), deve propor situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. Implica, ainda, assumirmos determinadas posições ideológicas, epistemológicas, culturais em relação ao ensino, ao professor e aos estudantes.

Nóvoa (1992) considera que a formação de professor tem um lugar central no debate sobre a Educação, uma vez que é percebida a urgência de refletirmos no sentido de criarmos possibilidades e novas formas de pensar a problemática dessa tarefa. Afirma esse autor, ainda, que a formação é um processo permanente, integrado ao dia a dia do professor e das escolas, e que hoje, se constitui um desafio na formação de professor conceber a escola, como um ambiente educativo, em que formar e trabalhar não sejam atividades distintas, pois a formação dos professores acontece no espaço de formação acadêmica, no espaço de exercício profissional e entre eles.

Schön (2000) chama a atenção para o fato de que a formação de professores não se dá em momentos distintos, mas no diálogo entre teoria e prática, reafirmando a ideia de que teoria e prática se constituem em dados indissociáveis, o que é ratificado por Veiga (1993).

Os estudos de Veiga (1991, 1993 e 2002, 2010) têm apontado à formação de professores situada numa concepção de educação como prática social, no âmbito de um processo lógico de emancipação, na qual o professor é o agente social. Conforme a autora, o professor formado nessa perspectiva passa a compreender a função social da escola e dos seus saberes, relaciona suas atividades profissionais com o contexto no qual se insere, proporcionando aprendizagens significativas, uma vez que compreende as necessidades educativas dos seus educandos. Suas atividades, então, são sistematizadas para atender o propósito de uma educação que promova a construção de uma cidadania participativa.

Conforme vimos observando os estudos passaram por diferentes olhares que traduzem suas singularidades, mas que apresentam um ponto que parece ser desafiador para todos os processos de formação de professores, *como se aprende a ensinar e, como se aprende a aprender, eis o grande desafio para todo e qualquer modelo de formação.*

Segundo Tardif (2002), ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Nesse sentido, Gage (1977, p. 15) trata da questão de saberes pensando que o ensino;

[...] distingue-se das receitas, das fórmulas e dos algoritmos; ele requer improvisação, espontaneidade e o manejo de um vasto leque de considerações em termos de forma, de estilo, de rapidez, de ritmo, e da adequação, de modo tão complexo que nem computadores conseguiam realizar... (Tradução nossa).

Assim, podemos observar que o exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um saber fazer complexo, que exige do docente uma formação para além do domínio do campo científico da sua área de atuação e formação. Compreendemos então que se torna necessária nas universidades a criação de espaços para a discussão e a reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no seu exercício.

Nesse sentido, é importante compreender os processos de formação, as experiências, as trajetórias de vida, o ser e estar na profissão, sua identidade e profissionalidade docente, uma vez que estas parecem esclarecer questões que focalizam desde a forma como o professor ensina até o modo como organiza os procedimentos, os conteúdos, e como tudo isso se inter-relaciona com os futuros professores.

A IDENTIDADE DOCENTE E PROCESSOS FORMATIVOS

Nóvoa (1992) ao comentar sobre a identidade docente adverte que a identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto, mas é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

Ao revisitarmos rapidamente o histórico da docência, percebemos que cada década traz a identidade do docente, que por ser inacabada, multifacetada, autoformativa, uma maneira de ser e estar na profissão, representa uma identidade que está inserida num momento histórico demarcado por sua época. Percebemos também que, num movimento de ir e vir, tais épocas deixam e trazem um pouco de si para o período subsequente, o que, na fluidez da construção da identidade docente nos torna, inacabados e abertos a novos formatos identitários.

Pimenta (2002) entende que o processo de construção da identidade tem um caráter eminentemente histórico, ou seja, o sujeito localizado no tempo e no espaço, por meio da sua ação, constrói, cria o conhecimento e o seu fazer profissional, dentro das possibilidades de seu determinante espaço histórico-cultural. Isto significa que, de

acordo com as circunstâncias e exigências postas pela sociedade em uma determinada época, o fazer profissional tem, historicamente, maneiras diferentes de atuação.

Para a mesma autora o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem produzido um resultado formativo adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais, ressaltando a importância de se buscar definir nova identidade profissional do professor.

Nesse sentido, apresenta três passos a serem seguidos nos cursos que se propõem a mediar o processo de construção da identidade dos futuros professores.

O *primeiro passo* consistiria na mobilização dos saberes da sua experiência acumulados como profissional, ou seja, os saberes produzidos pelo docente no seu cotidiano, num processo constante de reflexão crítica. Dessa forma, o desafio posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos estudantes (de ver-se como estudantes, a ver-se como professor, isto é, de construir a sua identidade de professor.

O *segundo passo* refere-se ao conhecimento ou ao domínio das áreas específicas. A tarefa do professor é, pois, a produção de conhecimentos e a criação de condições para que esta ocorra.

O *terceiro passo* aponta para os saberes pedagógicos inerente ao profissional docente. Saber ensinar pressupõe experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos didáticos.

É nesse tripé que podemos apoiar a formação do profissional docente e atribuir-lhe uma identidade. Na análise da história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados de forma fragmentada, desarticulada, ou seja, conforme a época, um saber se sobressai em relação ao outro, priorizando-se um determinado saber em detrimento de outro.

Assim, a construção da identidade profissional tem sua gênese no olhar sobre os significados sociais da profissão, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002, p. 19).

APRENDER A ENSINAR, CONSTITUIR A PROFISSIONALIDADE DOCENTE.

Ninguém pode ensinar se não sabe, mas, o processo de conhecer e de ensinar é tão peculiar, que ao ensinar se aprende, e ao educar se desenvolve e se transforma o conhecimento.

A complexidade do Aprender a Ensinar parece ser o desafio dos pesquisadores que se dedicam a este objeto, mas, como se aprende a aprender? Não temos definido uma única forma, um único modelo, para tal. Mas, percebemos que o diálogo, a troca, as relações entre espaços formativos e profissionais, a reflexão sobre a sua própria ação e sobre a ação de outrem a investigação na sala de aula se constituem momentos de efetiva aprendizagem.

Compreender a noção de profissionalidade e da especificidade que a define torna-se uma preocupação das políticas de formação em todo mundo desenvolvido.

Segundo Sacristán (1990 p.53) a profissionalidade docente “é a afirmação do que é específico na ação docente”. Paganini da Silva (2006, p.26) diz ser “a profissão do professor na ação, ou seja, é o professor exercendo sua profissão, considerando um determinado contexto histórico”. Roldão, (2005, p.108) afirma ser “o conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades”. Já Contreras (2002, p.74) afirma ser a “qualidade da prática profissional dos educadores em função daquilo que requer o ofício educativo”.

Nesse contexto, a profissionalidade exigida, quando do momento da reconceitualização da docência na universidade, necessita ser compreendida numa dinâmica de superação da visão de *quem sabe, sabe ensinar*; ou *só quem pesquisa pode ensinar*, ou ainda de *quem dorme aluno e acorda professor*.

A noção de profissionalidade demanda ser considerada na dinâmica da pessoa-profissional, no que se insere no processo de identificação, principalmente no contexto da concepção de Dubar (1987, p. 13), quando diz que a identidade humana não é dada de uma vez por todas no ato do nascimento; constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida.

No que se refere à docência, Roldão (2005, p. 118) afirma que a função de ensinar é específica do docente, e que outros profissionais, se possuírem saberes apenas contitudinais idênticos, não saberão fazer. Continua enfatizando que [...] a docência

requer equilibrar o domínio dos conteúdos que ensina e o modo como o usa e mobiliza para construir sua apropriação pelos alunos [...]. É nessa mobilização que se joga a natureza propriamente profissional, porque específica, do seu saber.

Nessa direção o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal, curricular seja qual for a sua natureza ou nível, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente, pois ainda segundo Roldão (2005, p. 102),

[...] aprende-se e exerce-se na prática, mas, numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigado e discutido com os pares e com os supervisores ou desejavelmente, tudo isso numa prática coletiva mútua, com supervisão e construção de saber inter pares.

Saber produzir essa mediação é ser um profissional do ensino, para cuja atividade, a docência exige, além de um amplo conhecimento científico de sua área de atuação, o domínio dos saberes pedagógicos necessários à prática docente.

METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa Minayo (2000) ancora-se em estudos sobre a docência na universidade, tendo como foco questões de ensinar e aprender, a profissionalidade e identidade docente. Utilizamos como procedimentos teóricos metodológicos, a entrevista semiestruturada. Os sujeitos que participaram da entrevista foram quatro docentes (P.1; P.2; P.3 e P.4) que lecionam nos cursos de formação de professores da Universidade de diferentes áreas e formações. Tomamos como campo empírico o Centro de Educação e neste os cursos de Pedagogia e Licenciaturas Diversas.

Na entrevista semiestruturada procuramos entender o professor a partir das suas necessidades tanto no que se refere aos processos formativos, quanto aos aspectos profissionais que interferem e dificultam o seu saber fazer docente.

O modelo analítico estrutura-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2002). A seguir apresentamos o Quadro 1, algumas considerações em relação a formação, tempo de magistério e a experiência em ensino dos professores entrevistados.

Quadro 1: Caracterização dos professores

Prof.	Formação	Tempo Magistério	Experiência/Ensino
P. 1	Ciências Sociais. Ms. em Soc. da Educ. e Dr. em Ciências da Educ.	30 anos – iniciou a docência no Ens.Sup.	Um ano em Faculdade. Não ensinou na Ed. Básica
P. 2	Lic. em Matemática Ms. em Ensino das Ciências	Educ. Bas.39 anos Ens. Sup.: 35 anos Ens. Universitário: 29 anos	Educação Básica. Faculdades e Universidades
P. 3	Magistério. Artes e Pedagogia. Espec. em Ensino de Teatro. Ms. e Dr. em Educação.	11 anos. Mov. Sociais: Educ. Bas.: 5 anos Ens. Sup.: 9 anos Ens. Universitário: 6 anos	Educ. Infantil; Ens. Fund. Movimentos Sociais e Populares.
P. 4	Magistério. Pedagogia. Espec. em Supervisão e Coordenação Pedagógica. Ms. Dr. em Educação	Educ. Bas.: 8 anos Ens. Sup.: 11 anos Ens. Universitário: 6 anos	Educ. Infantil; Ens. Fund. Normal Médio Faculdades e Especialização.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Ao analisarmos a entrevista selecionamos os aspectos que versam sobre a forma como os professores *aprendem a ensinar e se tornam professores na universidade*, os quais estão transcritos a seguir:

[P.1] Não tive nenhuma preparação. Aprendi as coisas no sentido das coisas em si. Aprendi fazendo. Eu ver fazer, para mim foi a maior diretriz.

[P.2] Alguns professores montaram um pouco o processo daquele fazer, que eu assumiria a posteriori.

[P.3] Vendo a prática de meus professores, claro que com todos os equívocos que eles tinham. De início, segui modelos. Fui testando, fazendo. No exercício da própria profissão fui aprendendo o que é ser professor.

No que tange às *lacunas encontradas durante a formação*, assim depõem:

[P.1] Senti falta da dimensão coletiva. Tudo o que aprendi foi só. A sistemática da aula, processos organizativos. Apoio ao ingressar na universidade de métodos para que você pudesse ensinar. (coletivo). Creio que poderia ter me dado melhor enquanto professor se tivesse desenvolvido a competência de usar bem o quadro, estruturar uma boa aula. Sempre tive uma “profunda” inveja de quem sabe fazer isto.

[P.2] Eu não tive uma estrutura de formação que me permitisse “fazer” sendo acompanhado, creio que isso daria certo diferencial a minha formação. Considero este um dado relevante.

A voz desses professores desvela como eles se sentem no seu fazer docente, o que tiveram que, reproduzir, construir, desconstruir, resgatar, ressignificar e conviver com a falta da formação universitária principalmente para lidar com a formação de futuros professores. Isso tudo parece apontar para uma necessidade sentida pelo próprio docente, de mudar, transformar e ressignificar seus saberes e fazeres diante dos desafios

encontrados na sala de aula, da própria insegurança deixada pelas lacunas da formação que tem relação direta com a profissionalidade docente. E revela o caráter transitório em que o docente se encontra naquilo que faz, nas decisões que toma e, como as põe em prática. Esses dados apontam para a necessidade de uma formação continuada também na Universidade.

Um aspecto relevante no que se refere a aprender a ensinar é a prática de ações compartilhadas. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 347), na história da docência universitária o compartilhar é algo que nos desafia, uma vez que a maioria de nossas atividades é efetivada solitária e isoladamente, o que podemos constatar desde o aprender a ensinar de acordo com os depoimentos.

É comum ouvirmos que na universidade qualquer um pode dar aula, mas não é todo professor que sabe ensinar, às vezes ele sabe muito, para si, mas não consegue fazer com que os estudantes aprendam. Assim, podemos inferir que existe um saber específico que a tarefa de professor universitário exige e os professores reconhecem, sentem necessidade dessa formação pedagógica, e sabem que *precisam aprender a ser professor universitário*, principalmente com as diversidades que compõem as salas de aulas hoje.

Os professores nos revelam que sentem falta, percebem e reconhecem que existe um saber que faz parte da docência, e que acreditam que se tivessem sido formados e desenvolvido competências sobre o saber-fazer docente, certamente seriam professores mais completos. Nesse sentido, Cunha (2007) afirma que

[...] não basta saber fazer como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. A docência como atividade profissional exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente produzidos (p. 22).

Diferente dos outros, o professor P. 4 tem uma percepção distinta dos demais, pois, segundo seu depoimento:

[P.4] Eu não encontrei lacunas e sim desafios. Sou de família pobre sem histórico na universidade. Essa era minha vantagem, ter vindo dos espaços que minhas colegas voltavam de lá horrorizadas, eu já conhecia esse mundo essa realidade. E pensei, se eu cheguei aqui outros também poderão chegar.

Em relação à identidade docente, Nóvoa (1992) adverte que a identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto, mas a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

A seguir procuramos elementos *indicadores de profissionalidade docente no contexto do ensino na universidade* através dos saberes necessários à prática docente, organização da aula, desafios encontrados na prática docente, e como procuram superá-los.

Ao serem perguntados sobre os saberes da profissionalidade que consideram necessários à prática docente na universidade, os professores apresentaram os seguintes depoimentos:

[P.2] Diz ser necessário, saber daquilo que ensina e sobre aquilo que ensina. Eu tenho que saber o conhecimento sobre o que a Matemática é. E sobre a filosofia que permeia esse conhecimento. Isso é fundamental! O conhecimento sobre quem você ensina associado a isso, o como fazer.

[P.3] O domínio do que ele vai ensinar; os saberes pedagógicos; e criar articulações.

Os professores destacam aspectos relacionados aos saberes de acordo com a classificação de Shulman (1986). Evidenciam também um aspecto interessante no contexto de aprender a aprender quando se referem a criar articulações, trazendo a possibilidade de uma prática docente numa perspectiva de interdisciplinaridade ou até numa perspectiva inovadora conforme Behrens (2007).

[P.1] destaca Ser acolhedor e dialogal com os alunos. Mas onde você aprende isso? [...] Os saberes estão relacionados com os setores do conhecimento, Filosofia, Sociologia e Política são saberes fundamentais para qualquer área.

Este professor destaca um aspecto que hoje cada vez mais se faz necessário: *acolher e dialogar*, e ao mesmo tempo questiona como os professores em sua formação aprendem esse saber, onde e em que momento isso ocorre. Percebemos mais uma vez implícita na fala do professor a busca por uma formação para ensinar na universidade. Destaca os saberes da Filosofia, Sociologia e Política como fundantes para qualquer área de conhecimentos.

Diferentes são as formas e maneiras de organizarmos a aula. É nela que os saberes da experiência são de fato saberes síntese, pois, na relação estabelecida na sala de aula, espaço de múltiplas relações e interações, eles se expressam, se evidenciam

como se fossem retirados de um reservatório a partir das situações desafiadoras que os solicitam.

A atenção da investigação nesse momento é compreender como o professor organiza suas aulas, vejamos:

[P. 1] Inicia sempre recuperando o que foi trabalhado na aula anterior, daí um esquema básico inicial, em seguida abro a palavra com alguns questionamentos. Na segunda parte todas as questões são bem vindas porque o importante é desenvolver uma visão crítica, ou seja, aprender a pensar.

Notamos nesta forma de organizar a aula que o professor não se deteve a dizer como planeja a aula, mas como se dá o processo. Observa-se que ele tem a preocupação de iniciar outra aula retomando o que foi trabalhado na aula anterior. Apresenta um esquema, e estimula a participação da turma através de questionamentos. Para esse professor, é prioridade a participação do aluno, o diálogo, porque seu objetivo maior é possibilitar o desenvolvimento de uma visão crítica. Esta aula se estrutura na perspectiva freireana, pois privilegia a dúvida, o questionamento, a curiosidade, os estudantes aprendem perguntando, dialogando e não apenas respondendo.

[P.2] Talvez seja a minha principal deficiência de ensino. A ideia do conhecimento em ação. Eu não estou professor! Eu sou professor o tempo todo.

Este professor admite não planejar cada aula, mas vem elaborando as ideias sobre a aula constantemente, em se tratando de conteúdos de matemática, uma vez que a estrutura das suas aulas, em sua grande maioria, é direcionada para resolução de problemas o que possibilita um momento de parceria entre professor e estudantes, ou seja, a aula é construída com os estudantes e o professor. Ela não é dada, mas produzida no momento da ação didática.

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2002) consideram a aula como sendo “um momento privilegiado de encontro de ações [...] construída pela ação conjunta de professores e estudantes” (p. 207).

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa desvela que mesmo sem formação específica, para ensinar na universidade, os professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência.

Revela ainda lacunas existentes em sua formação e o reconhecimento da necessidade de formação contínua que possibilitem e o distanciamento dos modelos produzidos por seus professores e proporcione ressignificação de suas práticas, construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente.

A docência é uma atividade complexa, que exige dos professores ações imediatas diante de fatos imprevisíveis que ocorrem na sala de aula. Além da condição de saber justificar as ações realizadas, fundamentadas numa base de conhecimentos teoricamente sustentados Ela se constitui de elementos da própria história de vida, trajetória profissional, na reflexão da e sobre a prática, e na relação docente/discente.

Acreditamos que o novo formato dos cursos de formação de professores diante da proximidade com a Escola Básica ao favorecer análises dos espaços formativos, desenvolver observações sobre ações, procedimentos e atitudes docentes com vista à ressignificação de práticas vivenciadas na Escola Básica à luz da teoria estudada no espaço acadêmico possibilitará tanto aos professores quanto aos discentes novas oportunidades de Aprender a Ensinar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professor universitário. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, p. 439-455, 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. Tradução: Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2002

CORDEIRO, Telma Santa Clara. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências: um ninho tecido com muitos fios. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO Márcia M. Oliveira (orgs.). **Formação Pedagógica e Docência do Professor Universitário**: um debate em construção. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008 (p. 105- 128).

CUNHA, Maria Isabel. **O Professor Universitário na Transição dos Paradigmas**. Araraquara, SP: Ed. JM, 1998.

_____. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001, v. 01, p. 125-136.

_____. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: docência e formação. **Revista de Educação**. PUC/RS - Porto Alegre, v. 3, n. 54, p. 525-536, 2004.

_____. (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUBAR, Claude. La qualification à travers les journées de Nantes. **Sociologie du Travail**. Paris, XXIX (1), 1987. p. 3-14.

FEIMAN, S. Teacher Preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, R. (ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 1990. p. 212- 233

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAGE, Nathaniel L. **The Scientific Basis of the Art of Teaching**. Nova York: Teachers College Press, Columbia University, 1977.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto- Portugal: Porto, 1999.

KESSLER, Maria Cristina. **Problematizando a produção da exclusão por conhecimento**: o caso da matemática. Projeto de Tese de doutorado. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2002.

LAWN, Martin. **Debate Section** – The Education and Training of Profession. **Education Theory**, Nova Zelândia, 1991, 41 (2), p. 227-234.

MELO, Márcia M. de Oliveira . Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em curso de atualização docente. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária** Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa, Ed. Educa, 2009.

- PAGANINI DA SILVA, Eliane. **A Profissionalização Docente**: identidade e crise. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especialidades dos ensinos, superior e não superior. **Revista Nuances**, São Paulo, 13, 2005. p. 108-126.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Consciencia y acción sobre la pratica como liberación profesional de los profesores. **Anais da Jornada sobre Modelos y estratégias em la formación permanente Del profesorado em los paises de la CEE**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1990.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. Washington, V.15, 1986.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- _____. A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica da educação: Estudo Introdutório. In: OLIVEIRA, Mª Rita N. Sales (org.). **Didática: Ruptura Compromisso e Pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- _____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, A. Lúcia (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 65-93.