



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

D'Ávila, Cristina Maria; Batista Leal, Luiz
Docência universitária e formação de professores – saberes pedagógicos e constituição
da profissionalidade docente
Linhas Críticas, vol. 21, núm. 45, mayo-agosto, 2015, pp. 467-485
Universidade de Brasília
Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193542556012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Docência universitária e formação de professores – saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente

Cristina Maria D’Ávila

Luiz Batista Leal

Universidade Federal da Bahia

Resumo

Esta pesquisa visa compreender as relações que envolvem a mediação didática no contexto universitário, buscando identificar *se e como* os professores definem os saberes pedagógicos e como os mobilizam no desenvolvimento da profissionalidade de licenciandos. Nossa abordagem de pesquisa é qualitativa e o método de natureza exploratória. A coleta de dados consistiu numa sondagem com professores de dois cursos: pedagogia e música. Os principais resultados demonstram que: a) os professores comungam de concepções pedagógicas críticas; b) não reconhecem claramente os saberes pedagógicos que mobilizam e possuem uma compreensão incipiente acerca de sua função sobre a profissionalidade docente.

Palavras-chave: Docência universitária. Formação de professores. Saberes pedagógicos. Profissionalidade docente.

University teaching and teacher training - educational knowledge and generation of teacher professionalism

This qualitative exploratory research is aimed at understanding the relations involving mediation through teaching in a university context. It seeks to identify whether and how teachers define educational knowledge, and how they apply it in the development of professionalism in future licensed teachers. The data were collected through a survey applied to professors from two courses: education and music. The main results show that: a) professors share critical conceptions of education; b) professors do not clearly recognize the educational knowledge they mobilize, and have an incipient understanding of what it is to teach professionalism.

Keywords: University Teaching. Teacher training. Educational knowledge. Teachers' professionalism.

La enseñanza universitaria y la formación del profesorado - el conocimiento pedagógico y la constitución de la profesionalidad docente

Esta investigación exploratoria tiene como objetivo comprender las relaciones que implican la mediación didáctica en un contexto universitario, buscando identificar si y cómo los maestros definen el conocimiento pedagógico en el desarrollo de la profesionalidad de los futuros maestros. La recolección de datos consistió en una encuesta con los maestros de dos cursos: pedagogía y música. Los principales resultados muestran que: a) los profesores comparten epistemologías y concepciones pedagógicas críticas; b) no reconocen claramente el conocimiento pedagógico que movilizan y tienen una comprensión incompleta de lo que es la profesionalidad docente.

Palabras-clave: Enseñanza. La educación superior. Formación del profesorado. Conocimiento pedagógico. Profesionalidad.

Introdução

A docência universitária tem-se constituído, 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 nos anos 90 do século passado, estudiosos se destacam nessa linha de investigação, como Cunha, 1998; Veiga, 2002, 2008; Morosini, 2000; Pimenta e Anastasiou, 2002. No contexto internacional, destacam-se na Espanha Garcia, 1999; Zabalza, 2004; em Portugal, Nóvoa, 2002; Alarcão, 2007; e na América do Norte, no Canadá, podemos citar Langevin, 2007; Gervais; Portelance, 2005.

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 da docência. Em maioria, provêm de outras áreas de conhecimento ou 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 e dos próprios profissionais, o que reverbera na qualidade do ensino e o que é pior, em cursos de licenciatura, 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 no item dirigido à formação de professores. A atual LDBEN 9394/96 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional – é bastante ambígua, mencionando tão somente que a formação de professores universitários deve se dar preferencialmente em cursos de Mestrado e Doutorado, sem se reportar precisamente às condições de formação pedagógica presentes nos currículos desses cursos (Brasil, 1996). A Resolução n.º 12/83, do CFE, reza em seu artigo 4º (que se refere aos cursos de pós-graduação *lato sensu*): “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” (Brasil, 2014). E no parágrafo 1.º 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". (Brasil, 2014)

Como se vê, é apenas a ponta de um *iceberg*. Com este trabalho, pretendemos nos imiscuir nesse oceano, nos indagando: Como ensinam esses professores? Identificam os saberes pedagógico-didáticos em suas práticas? O que fazem para mobilizá-los? 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) Identificar se e *como* os professores universitários reconhecem e definem os saberes profissionais docentes: pedagógicos e didáticos.
- b) Descrever e explicar as relações entre saberes pedagógicos e didáticos e profissionalidade dos alunos/futuros professores.

Este estudo exploratório provém de uma abordagem qualitativa de pesquisa (análise de questionários com questões abertas e dos planos de ensino dos professores das licenciaturas). Graças à análise qualitativa sobre as concepções dos professores de cursos de formação de campos disciplinares diferentes, evidenciaremos nossas hipóteses acerca do lugar que ocupa o processo de construção da profissionalidade docente na prática de ensino universitária destes docentes. No presente artigo discutiremos as informações obtidas a partir dos questionários analisados.

Utilizamos, para análise das informações obtidas, a técnica da análise de conteúdo – esta técnica permite visualizar os organizadores dos discursos e categorias. Possibilita também interpretar os dados por meio de uma visão ampla, na qual a totalidade do material coletado faz erigir categorias do grupo (Bardin, 1978). A análise de conteúdo se faz pela técnica de codificação, transformando os dados brutos, por recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação do conteúdo. Passamos então por três processos: a unidade de registro (o recorte), as regras de contagem (a enumeração), as categorias (a classificação e a agregação). Após estas etapas, então, obtivemos como categorias: a) teoria pedagógica subjacente à prática; b) concepções sobre saberes pedagógicos; c) concepções sobre profissionalidade docente; d) mobilização de saberes e formação da profissionalidade.

O contexto da pesquisa constitui-se de dois cursos (licenciatura em música

e pedagogia) tendo como campo empírico a Universidade Federal da Bahia. Constituíram a população, nessa fase da pesquisa, 20% dos professores do curso de pedagogia (nove professores, no total), cuja faixa-etária variou entre 36 e 60 anos, sendo 60% pertencente ao sexo feminino e 40% ao sexo masculino. Destes 60% têm em média 20 anos de profissão e 40% de 11 a 15 anos no magistério superior. Todos são doutores. 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 (três professoras e um professor). A faixa etária variou de 40 a 60 anos.

Breve fundamentação teórica

Saberes pedagógicos e mediação didática

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? 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. E, para tal, seus professores, na universidade, devem identificar seus próprios saberes para então fazê-los passíveis de ressignificação por parte de seus alunos. Especificando ainda mais, os saberes pedagógicos provêm das ciências da educação e também da ciência pedagógica; são os conhecimentos que sustentam a prática docente e abarcam os didáticos. Os saberes didáticos referem-se aos saberes próprios ao processo de ensino.

Necessitamos explicitar o conceito que possuímos de mediação enquanto categoria relacionada aos processos de ensino e de aprendizagem para então estruturarmos e defendermos o que compreendemos por saberes didáticos. No primeiro caso, a mediação didática refere-se a um processo de organização da ação pedagógica a fim de tornar palatáveis e desejáveis ao aluno os objetos de

aprendizagem, de tal maneira que estes possam mobilizá-los em sua mediação cognitiva. Considerando a contribuição do sociólogo canadense Yves Lenoir (1999), entendemos esse processo de dupla mediação (mediação didática – referente ao ensino – e mediação cognitiva – referente à aprendizagem) como o cerne da prática pedagógica.

O conceito de mediação cognitiva, referente à aprendizagem, apoiado pela epistemologia socioconstrutivista de Lev Vygotsky (2008), repousa sobre a ideia de um sistema objetivo de regulação (que organiza o objeto, emprestando-lhe sentido), inerente à relação sujeito-objeto. Assim sendo, o processo de aprendizagem é visto numa relação de objetivação do real (a mediação) estabelecida num contexto espaço-temporal determinado entre um sujeito e um objeto de conhecimento (S_O). Assim, a apreensão inteligente do objeto de conhecimento não pode ser imediata, mas mediatizada pela cultura. Os instrumentos de mediação são os signos que asseguram a organização dos comportamentos individuais e coletivos, e a linguagem é o primeiro destes signos.

Desse modo, todo processo cognitivo de objetivação se realiza na interação entre os três componentes de base constitutivos do sistema didático: primeiramente, o sujeito humano é o sujeito produtor do conhecimento do real e é transformado em retorno do processo cognitivo que ele inicia; segundo, o objeto de conhecimento é um constructo, circunscrito e definido como objeto de estudo desejado; terceiro, a relação cognitiva se estabelece entre sujeito e objeto por um processo mediado, constitutivo de um e de outro, em que o sujeito forma o termo ativo da relação.

A mediação cognitiva pressupõe uma mediação de caráter externo, a mediação didática. A relação com o saber é, portanto, duplamente mediatizada: uma mediação de ordem cognitiva e uma outra de natureza didática. A mediação didática, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. Depende, pois, de uma relação de caráter psicopedagógico estabelecida entre o professor e seus alunos e de uma relação didática estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre esse mesmo professor e os objetos de conhecimento.

Isto posto, entende-se que a mediação didática, empreendida pelo professor, depende de saberes organizadores em sua prática pedagógica – esses são os saberes didáticos, os quais estruturam a prática pedagógica, concedendo-lhe forma e consistência. Inspirados em Gauthier (2002), classificamos os saberes didáticos em dois tipos: saberes referentes à mediação de classe e saberes referentes à mediação da disciplina.

Importante se faz que expliquemos essa relação de mediação, também, entre a classe e a disciplina empreendida pelo professor no seu processo didático.

A mediação de classe diz respeito à orquestração de saberes didáticos

organizadores da atmosfera do grupo na sala de aula. São aqueles saberes dos quais os professores lançam mão para estimular a aprendizagem, a participação, o trabalho compartilhado, a confiança, enfim, as relações afetivas que são de ordem subjetiva, mas que podem e devem ser conhecidas e dominadas pelo professor. Na mediação da classe, o professor organiza sua sala de aula estética e didaticamente para que a aprendizagem ocorra e para que todo o grupo sinta-se integrado a ela. Como exemplos de saberes relacionados à mediação de classe, podemos destacar:

- a) Administrar o tempo da aula;
- b) Relacionar-se afetivamente com alunos ;
- c) Interagir verbalmente;
- d) Estimular a participação, o compromisso nas atividades;
- e) Estimular a formação de valores, postura profissional;
- f) Produzir um clima de confiança na sala;
- g) Produzir integração entre os alunos e entre os alunos e o professor;
- h) Saber administrar os trabalhos em equipes;
- i) Localizar as lideranças;
- j) Trabalhar de forma proativa.

A mediação da disciplina diz respeito às ações orquestradas por saberes que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem e que são dirigidos diretamente ao conteúdo da disciplina lecionada. Exemplos de saberes referentes à mediação da disciplina:

- a) Organizar e selecionar metodologias de ensino;
- b) Pesquisar como meio de enriquecer e atualizar o processo de ensino-aprendizagem;
- c) Identificar as lacunas de aprendizagem e nelas intervir;
- d) Utilizar recursos (técnicos e tecnológicos);
- e) Criar situações didáticas (de aprendizagem);
- f) Planejar aulas (elaborar planos de aula);
- g) Contextualizar o conteúdo de acordo com o nível cognitivo/cultural dos alunos;
- h) Ter segurança no assunto/ dominar o conteúdo específico da matéria;
- i) Valorizar conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo.

Evidentemente não pretendemos encerrar nesta classificação que trazemos aqui todos os saberes referentes às ações didáticas de organizar a classe e de mediar a disciplina a ser lecionada. Esse é um esforço de classificação. Os

saberes que presidem a mediação da classe e da disciplina se interpenetram; essa dupla mediação didática, complexa por sua natureza, depende da integração entre elementos subjetivos (estado de ânimo do professor e dos alunos, empatia, etc.) e objetivos (conhecimentos didáticos e pedagógicos) presentes na prática pedagógica.

Saberes pedagógico-didáticos e profissionalidade

Em seu confronto com a prática, e com as condições e exigências concretas da profissão, os professores estão continuamente produzindo saberes específicos, conhecimentos tácitos, pessoais e não sistematizados, que, relacionados com outros tipos de conhecimento, passam a integrar a sua identidade de professor. O reconhecimento dos saberes profissionais, pois, incide sobre a construção da identidade docente e sobre a profissionalidade dos próprios docentes e dos licenciandos sob sua orientação.

A profissionalidade é uma categoria relacionada 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; Amaral, 2002; Brezezinski, 2002; Lessard; 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 no qual 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). 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 enquadradada por um sistema de referências ou código de ética, garantindo, assim, a finalidade social da atividade profissional (Lessard; 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 (apud Bazzo, 2007), o conceito de profissionalidade, compreendido em constante elaboração, deve ser analisado dentro de um contexto histórico em que se encerram as relações sociais. Assim sendo, os diferentes contextos vão gerar diferentes profissionalidades, com a devida atenção 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 incorporados pelos profissionais (como o caso da internalização da desvalorização do magistério, como profissão de menor importância, e, também, da naturalização da feminização presente nesse ofício); d) O contexto político – segundo Bazzo (2007) –: 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 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 (apud Oliveira; Faria Filho, 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 delas. A escola é, assim, 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 (apud Carvalho; Hansen, 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 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, dentre as quais, as culturas escolares.

Com esse quadro referencial desejamos demonstrar o reconhecimento de que saberes pedagógicos e didáticos que presidem as práticas pedagógicas dos professores universitários são constituintes de sua identidade profissional e de sua própria profissionalidade. A mobilização destes saberes na constituição da profissionalidade de seus alunos em cursos de licenciatura é fundamental ao exercício docente e instituinte de um perfil profissional e de uma práxis (prática refletida) crítica e consistente do ponto de vista político, didático e pedagógico.

Apresentação e análise dos resultados da pesquisa

Foram aplicados nove questionários para os professores do curso de pedagogia e quatro para os professores de licenciatura em música, após testagem do instrumento. A escolha dos sujeitos deu-se por adesão voluntária à pesquisa. O questionário aplicado resultou em categorias analíticas (mencionadas na metodologia) que serviram de pilares à interpretação dos dados. O questionário constou de 14 questões, sendo cinco questões objetivas e nove questões abertas. Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para o recorte, categorização dos dados e a inferência.

Os dados da pesquisa revelam resultados que nos permitem chegar a algumas constatações, interpretações e inferências. Constatamos, por exemplo, que a totalidade dos professores de pedagogia que respondeu ao questionário se sente identificada com a docência, a maioria já leu obras na área didático-pedagógica e acredita que este conhecimento é da maior importância para a formação de futuros professores. Também no curso de música o número total de professores demonstrou forte identificação com a docência. Não obstante, este aspecto não garante o suporte pedagógico que se requer para o desenvolvimento da profissionalidade docente. O trabalho voltado à constituição da profissionalidade requer estudo e reflexão pedagógica sistemática sobre o próprio trabalho, aspecto ao qual voltaremos adiante na nossa conclusão.

Os professores de pedagogia tecem críticas ao curso e ao seu currículo por ser generalista demais 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 pesquisas¹ que realizamos anteriormente, também os professores do curso reconhecem a fragilidade do currículo quanto a uma formação de caráter mais prático e ligado à cotidianidade

1. Universidade e formação de professores: Qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? in: HETKOWSKI, Tânia e NASCIMENTO, Antonio. Memória e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2007, pp. 219-240

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 pedagógicos e didáticos.

Com relação à compreensão que possuem os professores sobre saberes pedagógicos, pode-se dizer que, em resumo, estes acreditam que os saberes mencionados 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 de pedagogia, os saberes pedagógicos e didáticos “são aqueles que orientam o fazer docente e são modificados por este fazer” (PP1)². Pedimos que identificassem alguns desses saberes e as respostas nos indicam a necessidade de distinguir, dentre os saberes profissionais da docência, os mais genéricos daqueles especificamente pedagógicos e didáticos. Os professores pesquisados entendem da seguinte forma o que significam esses saberes: “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 PP1: “didática, metodologia, conteúdo curricular e avaliação escolar”; ou ainda o PP2: “Saberes universitários, curriculares, experienciais, didáticos, pedagógicos, artísticos, etc”. 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” (PP3).

O problema com a visão não sistematizada e pouco fundamentada teoricamente sobre saberes pedagógicos é que este aspecto incide sobre uma prática pedagógica pouco analítica. O fato de não reconhecerem com clareza os saberes pedagógicos e didáticos em suas práticas dificulta um trabalho voltado para a constituição da profissionalidade dos estudantes de licenciatura (como propiciar a mobilização de saberes pedagógicos e didáticos nos estudantes se não reconhecem em si seus próprios saberes?). O reconhecimento, pois, de saberes especializados na e para a docência repercutiria na prática profissional dos professores de modo a exercerem a docência com maior consciência profissional e competência didático-pedagógica.

Especificamente quando perguntados sobre a maneira como suas disciplinas incidem sobre a construção e /ou mobilização desses saberes, dois professores

2. Identificamos com a sigla PP os professores do curso de pedagogia; com a sigla PMU, os professores do curso de música.

responderam, de forma um tanto vaga, que todas as atividades que desenvolvem incidem sobre a formação da profissionalidade. A PP4 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 PP5 destaca “o trabalho de campo, a atividade de produção da oficina, a produção de *blog*” como atividades que têm força sobre a constituição da profissionalidade. Um dos professores não respondeu à questão. O PP7 destaca “o trabalho com o fenômeno da aprendizagem e os conhecimentos eleitos como formativos”.

O que se pode inferir das respostas vagas oferecidas pelos professores é que estes não identificam com clareza os próprios saberes pedagógicos, menos ainda sua influência sobre a construção da profissionalidade dos licenciandos. Trabalhos didáticos desenvolvidos e citados pelos professores, como o “racionamento autônomo”, “seminários e discussões de textos” poderão incidir sobre a profissionalidade docente, mas não terão a mesma força que as atividades práticas vivenciadas no contexto escolar: atividades como pesquisas nas escolas sobre saberes pedagógicos e didáticos (planejamento de ensino, mediação, avaliação, etc.); atividades como regência de classe orientada e acompanhada; ensaios de aula; atividades de planejamento de ensino; estes seriam exemplos mais claros de metodologias relacionadas diretamente ao desenvolvimento da profissionalidade docente no terreno pedagógico. Os professores não fazem menção a esta modalidade de trabalho, a não ser a PP5, que se reporta às oficinas, sem precisar, entretanto, a natureza destas.

Sobre o conceito que possuem de profissionalidade docente, os professores responderam: PP1: “É o processo de construção profissional do docente em formação”. O PP2 associou a profissionalidade à identidade profissional; já a PP3 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 relativo conhecimento sobre o assunto. Os outros dois professores não responderam.

Indagados sobre o papel de suas disciplinas na formação da profissionalidade, o PP1 respondeu: “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 PP1 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 (PP2) se refere também às atividades lúdicas nesse processo: “Habilidade de falar, de escrever e de lidar com jogos e situações de sala de aula”. Enquanto a PP3 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 PP4 fala em: “Planejamento e controle de contingências tríplices; construção de conceitos e manejo da transferência”. Enquanto a PP5 distingue o “trabalho em equipe, pesquisa, organização, planejamento”.

Mais uma vez, nesta questão, os professores trazem respostas imprecisas sobre atividades didáticas que possibilitariam a mobilização da profissionalidade docente nos estudantes. Decerto, as mais diversas atividades podem incidir sobre a constituição de saberes pedagógicos e didáticos e da profissionalidade docente, mas como e por quê? Essa é uma questão que precisa ser mais bem fundamentada e refletida de modo metódico e sistemático pelos professores das licenciaturas. As respostas imprecisas denotam também pouca leitura na área didático-pedagógica. Esse traço é bastante presente entre os professores universitários. Parece evidenciar uma certa cultura de desvalorização dos saberes didático-pedagógicos e referendar a velha máxima de que, para ser professor, bastam o domínio do conteúdo e o bom senso.

Dentre os professores que constituíram a população pesquisada do curso de licenciatura em música, no que tange à categoria sobre as concepções de saberes pedagógicos, a professora PMU1 (representada pela sigla PMU – professora de música) assim respondeu: “Saberes pedagógicos são as concepções teóricas, as habilidades e as competências relacionadas à prática pedagógica”. Solicitada para que citasse exemplos desses saberes, a professora referiu: “Teoria e tendências pedagógicas, métodos e metodologias, concepções do desenvolvimento infantil, habilidades de planejamento e execução do planejamento, habilidade de reflexão e sobre a ação, etc.” Indagada acerca de habilidades a fim de desenvolver a profissionalidade docente, citou: “Habilidades de pesquisa, planejamento, reflexão sobre e na ação, argumentação, atentar-se para ouvir o outro, respeito à diversidade, etc.” Podemos inferir da fala da PMU1 que esta apresenta uma visão mais clara do que seriam os saberes pedagógicos (em relação aos outros professores), demonstrando conhecimento sobre o assunto, o que denota consciência profissional. E a consciência profissional guarda estreita relação com o profissionalismo (destreza, competência profissional), com a profissionalidade (a mobilização de saberes didático-pedagógicos) e com a identidade profissional (personalidade profissional decorrente de um processo de identificação com

a profissão). Nesse imbricamento, há muito da cultura escolar (acadêmica). Se há reconhecimento, envolvimento da instituição na formação contínua de seus professores, se há uma atmosfera de confiabilidade e respeito ao trabalho pedagógico, haverá, decerto, professores mais identificados com a profissão, engajados e competentes.

A PMU2 conceitua saberes pedagógicos e didáticos como: “conjunto de saberes advindos do processo de formação (universidade, cursos, contexto social) que irão subsidiar a prática pedagógica do professor na sala de aula”. A PMU3 conceitua saberes pedagógicos e didáticos 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 vaga, tal qual as respostas dos professores da pedagogia, o que não constitui conhecimento mobilizador da profissionalidade docente em profundidade.

Quanto à PMU4, sua fala sobre a questão revela: “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 metodologias desencadeadoras da profissionalidade docente, a PMU4 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”. PMU4 revela em sua fala um conhecimento consistente sobre a questão e distingue os saberes de natureza técnica do saber sensível, tão caro e raro em práticas pedagógicas universitárias. Todavia, indagada sobre as metodologias que melhor incidiriam sobre este trabalho, a professora, neste ponto, responde de forma genérica e sem muita evidência de um trabalho prático voltado ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

O reconhecimento dos saberes pedagógicos e didáticos denota profissionalismo por parte dos professores. Não obstante, na Universidade como um todo, sobretudo nos cursos de bacharelado, paira uma certa cultura de desvalorização do trabalho docente e enaltecimento da pesquisa, como se a pesquisa conferisse maior *status* ao professor universitário. E, sem desejar destituir a pesquisa de seu papel fundante no trabalho universitário, percebemos, com este estudo, o quanto necessário se faz investir na formação pedagógica do professor universitário porque isso resvala na qualidade do trabalho acadêmico como um todo, na sua profissionalização e na formação dos alunos enquanto futuros profissionais.

No que tange à visão sobre o curso de licenciatura, a PMU1 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 migrarem 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 o curso de bacharelado: “Apesar de que Instrumento (o curso de 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 PMU1, a PMU2 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 profissional, facilitada pelo curso. A PMU3 tem a mesma opinião que 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. Este é sem dúvida um trabalho realizado pelos professores colaboradores da pesquisa.

Conclusão

O que podemos depreender de tudo o que perscrutamos até aqui é que existe entre os professores, de pedagogia e de licenciatura em música, uma preocupação em trabalhar a formação profissional dos estudantes a partir da mobilização de saberes pedagógicos e didáticos, muito embora esses saberes não tenham sido claramente identificados em suas práticas e definidos com clareza. Há, todavia,

no discurso dos professores dos dois cursos um ponto de vista reflexivo sobre o assunto. Existe entre eles, também, uma preocupação, por decorrência, em se trabalhar em prol do desenvolvimento da profissionalidade docente, mas também não há muita clareza sobre as formas pelas quais essa dimensão pode e deve ser trabalhada.

São professores críticos – mencionaram a pedagogia histórico-crítica, construtivista ou a pedagogia de Paulo Freire como embasamento pedagógico para suas práticas. 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 muito esclarecidas nas suas respostas.

O trabalho com a mobilização de saberes pedagógicos e didáticos voltados à formação da profissionalidade docente não é simples, requer investimento na profissão, principalmente nos estudos 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 de cultura acentuadamente isolacionista. Outro expediente fundamental seria o trabalho educativo mediante a pesquisa, mediante o contato, o mais próximo possível, com o cotidiano escolar, mas os professores esbarram em problemas de toda ordem para levar a cabo essa abordagem, 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 curso em que atuam.

Aliado a isso, cabe destacar que as questões subjetivas atinentes ao reconhecimento de seus próprios saberes possuem relação intrínseca com questões objetivas da organização política docente. Essa falta de reflexão sobre os saberes que mobilizam no seu fazer diário, pois, reverbera também sobre a organização política da categoria dos trabalhadores docentes universitários – mais conscientes de seu papel como profissionais da docência, maior identificação com a profissão e maior potencial de organização política.

Como citado no corpo deste trabalho, a profissionalidade deve ser analisada dentro de determinado contexto histórico. E os diferentes contextos vão gerar diferentes profissionalidades. Pelo que podemos inferir dos dados coletados, nos dois cursos, o contexto pedagógico e o profissional possuem similitudes: o conhecimento intuitivo da existência de saberes didáticos e pedagógicos e o reconhecimento de sua importância no contexto do trabalho docente, assim como o conhecimento ainda incipiente sobre o processo de constituição das profissionalidades. Estes nos pareceram traços comuns entre os dois cursos.

Certamente há singularidades, diferenças contextuais que nosso estudo não ousou identificar.

A questão da identidade profissional docente atravessa com muita evidência esse terreno da profissionalidade. Ou seja, quanto mais conscientes dos saberes que produzem e mobilizam no exercício profissional, tanto mais se evidencia e se delineia a identidade profissional desses professores. Finalmente, concluímos afirmando que com esta pesquisa tivemos o intuito de contribuir para com a formação da profissionalidade dos docentes universitários, o que poderá reverberar significativamente sobre a profissionalidade dos estudantes das licenciaturas.

Referências

- ALARÇÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2007.
- BAZZO, Vera. *Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades*. 2007. N. de páginas (265 f.). Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em educação, Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- BRASIL. Senado federal. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. DF: 1996.
- BRASIL. *Resolução CFE nº 12/83*, Diário Oficial da União, DF, 6 de outubro de 1983. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces316_97.pdf> Acesso em: 20 out. 2014.
- BRZEZINSKI, Iria (org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CARVALHO, Marta Maria; HANSEN, João. Anne Marie Chartier. Historiadora das práticas culturais. In: *Revista Pedagogia Contemporânea*. São Paulo: Ed. Segmento, vol. 3, pp. 28-43, mar. 2009.
- CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara: Ed.Junqueira e Marin, 1998.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. edição. Ijuí: Editora Unijuí. 2006.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GERVAIS, Colette ; PORTELANCE, Liliane. *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2005.

- JODELET, Denise (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: Presses de l'Université du Québec, 2007.
- LENOIR, Yves et al. *Tendances actuelles dans l'analyse des manuels scolaires et situation au Québec*. Documents du GRIFE 5. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, 1999.
- LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *Les identités enseignantes*. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d' Éducation, Université de Sherbrooke, 2003.
- 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). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- MOROSINI, Marília (org). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- OLIVEIRA, Marcus; FARIA FILHO, Luciano. Antonio Viñao Frago. A crítica da educação como crítica cultural. In: *Revista Pedagogia Contemporânea*, São Paulo: Ed. Segmento, vol. 3, pp. 44-59, mar. 2009.
- PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores. In: Bazzo, Vera. *Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades*. 2007. (265 f.). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação, Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- VEIGA, Ilma; AMARAL, Ana (orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papirus, 2002.
- VEIGA, Ilma e D'ÁVILA, Cristina (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. São Paulo: Papirus, 2008.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 2008.
- ZABALZA, Miguel A. *O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.

Recebido em outubro de 2014
Aprovado em abril de 2015

Cristina Maria D'Avila é doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia, pós-doutora pela Universidade de Montréal, Canadá, professora titular do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia e professora associada III da Universidade Federal da Bahia. E-mail: cristdavila@gmail.com

Luiz Batista Leal é doutorando em educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e professor de música (teoria, percepção e prática) do Centro de Formação em Arte da Fundação Cultural do Estado da Bahia. E-mail: luiz_asabranca@yahoo.com.br