

A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIMENSÕES PROFISSIONALISMO E PROFISSIONALIZAÇÃO

TRAINING OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION: A REFLECTION ON THE DIMENSIONS OF PROFESSIONALISM AND PROFESSIONALIZATION

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento¹

Andressa Grazielle Brandt²

Nadja Regina Sousa Magalhães³

RESUMO: Neste trabalho refletimos sobre a formação do docente do ensino superior e o desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalização. Delimitamos como objetivo: refletir sobre a necessidade do despertar do professor do ensino superior com relação à sua profissionalidade. Partimos do seguinte problema de pesquisa: o desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalização depende da formação continuada, prática reflexiva e da contribuição da instituição que trabalha? Esta pesquisa de caráter qualitativo tem como interlocutoras quatro professoras, e a fundamentamos em teóricos, como: Tardif (2003), Sacristán (2003); Imbernón (2006); Nóvoa (1997); Masetto (2003); entre outros. Os resultados da pesquisa apontaram a fragilidade do trabalho docente e a formação proporcionou-lhes elevados níveis de profissionalização e favoreceu na construção da autonomia profissional. Constatamos que a formação continuada, o gosto pela profissão e a compreensão da educação como prática social, são fatores responsáveis pela permanência na profissão e a continuidade da luta pelo reconhecimento como profissional do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente, profissionalidade, profissionalização.

ABSTRACT: In this paper we reflect on the training of teachers in higher education and the development of professionalism and professionalization. We defined aim: to address the need of the awakening of the higher education teacher regarding their professionalism. We start with the following research problem: the development of professionalism and professionalization depends on continuing education, reflective practice and the contribution of the institution that works? This qualitative research

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN; Professora na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Caxias - Maranhão. Brasil. francanecarvalhon@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Pedagoga do IF Catarinense - campus Rio do Sul – Santa Catarina. Brasil. andressa@ifc-riodosul.edu.br

³ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Pedagoga do Sistema Público Estadual do Maranhão; Caxias – Maranhão. Brasil. nadjamagalhaes@yahoo.com.br

study has four teachers as interlocutors, and we base on theoretical as: Tardif (2003), Sacristan (2003); Imbernon (2006); Nóvoa (1997); Masetto (2003); among others. The results of the research show the fragility of teaching and training provided them with high levels of professionalism and favored the construction of professional autonomy. We note that continued training, the taste for the profession and understanding of education as a social practice, are responsible for staying in the profession factors and continuity of the struggle for recognition as a professional education.

KEYWORDS: teaching, professionalism, training professionalization.

Introdução

Neste estudo intitulado: “A formação do docente do ensino superior: uma reflexão sobre as dimensões profissionalismo e profissionalização” no curso de licenciatura em pedagogia, analisamos o desenvolvimento profissional docente assumido pelo professor do ensino superior tendo em vista o conjunto de princípios e experiências organizadas capazes de proporcionar um desenvolvimento profissional consistente. Acreditamos que as ações coletivas e individuais possibilitam aos professores refletirem e reconstruírem experiências e conhecimentos próprios à educação superior.

O desenvolvimento profissional docente é permeado por dificuldades pela própria necessidade de profissionalidade docente em oposição à ausência de políticas públicas mais consistentes, que atenda as demandas do processo formativo inicial e continuada, pela ausência de um saber organizacional, pedagógico, didático e tecnológico por parte de alguns profissionais da educação superior. Essa pesquisa trouxe como objetivo: Refletir sobre a necessidade do despertar do professor do ensino superior em relação à sua profissionalidade.

A profissionalização está associada à produção científica nos diversos campos de formação. Os desafios estão na possibilidade das instituições de ensino superior organizarem cursos de formação continuada aos docentes, embasados no conhecimento pedagógico e profissional, o que poderá permitir a conscientização da docência como profissão, favorecendo o seu desenvolvimento profissional. Partimos do seguinte problema de pesquisa: O desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalização depende da formação continuada, de uma prática reflexiva e da contribuição da instituição que o docente do ensino superior trabalha?

Portanto, a profissionalização é entendida como o “[...] desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.50). Portanto, no processo de construção da profissionalização, é fundamental que os docentes formalizem seus saberes atendendo a sua função de produtores de sua própria profissão.

O professor envolve-se com a universidade, é responsável pela profissão e sofre as influências desse contexto. É para o contexto universitário que se dirige o professor e no exercício de sua função, as mais diferentes relações precisam ser observadas. Essa é também uma tarefa dos centros de formação superior, que o habilitam ao exercício de sua função.

Será seu papel, [...], auxiliar o educador a estabelecer os vínculos de sua prática social: a inserção na prática interna da escola recuperada na reflexão sobre a realidade social mais ampla e sobre os fundamentos teóricos, para que o cotidiano não se torne mais alienante do que já tende a ser, mas referência imprescindível para a construção da consciência crítica (PLACCO, 1994, p. 114).

A formação profissional assume, uma função importante como meio propiciador de formalização de saberes e práticas docentes contextualizadas. O profissional do ensino superior do curso de pedagogia não é exigido somente o conhecimento técnico, é necessário que domine habilidade de construção e socialização de saberes. Para Cabral (2003, p. 154), “[...] a pedagogia se configura como campo de investigação do fenômeno educativo em sua complexidade de prática social.” O contexto de formação e desenvolvimento profissional como docente no curso de pedagogia poderá ajudar no processo da profissionalidade.

A formação inicial e continuada do docente deve ter como princípio o reconhecimento do valor humano envolvido nos processos formativos e nas relações estabelecidas entre os formadores e alunos, pois toda produção intelectual é baseada em uma aprendizagem individual/coletiva em que ao ensinar também aprendemos. Quanto mais sólida for à teoria que orienta a prática educativa, mais eficaz será a atividade do professor formador.

A formação é indispensável na prática pedagógica e não poderia ser diferente para o professor formador do curso de pedagogia, que deve estar preparado para as diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Sendo fundamental uma melhor organização dos fundamentos teóricos, metodológicos e da base de conhecimentos da formação inicial e continuada que sejam mais consistentes e que passe a tratar o sujeito situado em seu contexto social. Desta forma:

No Brasil, como em outros países da América Latina, já se vislumbra, desde as ideias de Paulo Freire, um modelo formativo emergente associado à pedagogia crítica e às pesquisas centradas na prática, que valorizam a capacidade do professor de produzir saberes desde a posição de professor que precisa refletir e pesquisar sobre o que faz e o porquê das suas atitudes profissionais. (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER 2004, p.107).

Segundo esses teóricos é necessário que o professor reflita sobre sua prática, reconhecendo os limites e suas dificuldades. Para Freire (1996) é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. Portanto, é partindo da análise e interpretação de sua própria prática, que o pedagogo tem a possibilidade de tornar-se um profissional reflexivo, crítico e autônomo, contribuindo com a aprendizagem dos alunos e vivenciando a práxis educativa, como objeto da ciência pedagógica.

Conforme a concepção de Tardif (2003), os saberes profissionais são elementos mais facilmente identificáveis na formação continuada e têm um traço experiencial. Não é somente um referencial teórico que fundamenta o professor para que ele enfrente e até se sobreponha à realidade em que atua. Mas, a aquisição dos saberes práticos que se integram e tornam-se parte constituinte da prática.

O repensar da teoria e prática pedagógica, se constitui em um exercício de reflexão sobre a própria prática, o que favorece na construção do saber fazer pedagógico. García (1999) identifica três níveis de análise da realidade. O primeiro é as ações explícitas sobre o que fazemos em sala de aula; o segundo é o planejamento do que vai fazer e do que foi feito, destacando o caráter didático e o terceiro direcionado a ética que integra a análise ou a política da própria prática. O professor deve refletir além da prática os interesses da educação.

Neste artigo apresentamos uma breve sistematização de aspectos conceituais sobre formação e o desenvolvimento profissional dos professores. Pesquisa de caráter qualitativo tem como interlocutoras quatro professoras que foram entrevistadas quanto à concepção de docência, escolha da profissão, desenvolvimento profissional e dificuldades no exercício docente no ensino superior na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

A importância da formação continuada do docente do ensino superior para seu desenvolvimento profissional no curso de pedagogia

A formação continuada, enquanto possibilidade de formalização da profissionalização docente é uma tarefa complexa que exige dedicação, pois, os problemas são intrínsecos às dimensões epistemológicas, sociais e culturais relacionadas à educação. Giroux (1997, p. 198) afirma que “Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação”. Assim, a formação constitui um conjunto dos princípios institucionais que resulta em uma construção teórico/prática.

Observamos a necessidade de uma melhor organização e conscientização no sentido de superar a insatisfação com a frágil aprendizagem adquirida na formação inicial e continuada. Assim, muitos professores em formação inicial não têm conseguido se perceber como protagonistas, no processo de construção de uma educação crítica e comprometida com a transformação social. Nesta perspectiva é fundamental que:

[...] na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 34)

Portanto, consideramos fundamental a reflexão crítica da prática docente durante a formação, para Imbernóm (2006), a formação inicial não tem oferecido preparo suficiente para que o futuro professor venha aplicar os métodos desenvolvidos na prática de sala de aula, visto que não tem

adquirido os saberes para avaliar os processos de mudança no contexto profissional. É preciso oferecer ao professor conhecimentos que favoreça atividade educativa, gerando uma atitude interativa para que possa assumir a prática com toda sua diversidade. Então, podemos pensar nessa prática aliada a uma compreensão teórica, que segundo Ramos (2010), a construção da docência decorre de um movimento relacional, que considera uma teoria relacionada à prática e uma prática decorrente de uma teoria.

Compreendemos que o professor deve assumir sua profissão como uma atividade que além da resolução de problemas, através da aplicação de técnicas, exige utilização de novas metodologias. Pois, o desenvolvimento profissional exige formação continuada permanente, que implica em compromisso não só pessoal como também das instituições formadoras e a que trabalha. Para Nóvoa (1997), a profissionalização desenvolve-se baseado no trabalho coletivo, que se constituem de um corpo de conhecimentos e técnicas necessárias ao exercício docente, através de normas e valores éticos que regem as relações internas e externas da classe docente, contribuindo, para a emancipação e a consolidação da autonomia profissional.

Contudo, os conhecimentos da docência são distintos daqueles saberes de outras profissões técnicas que conduzem dados mensuráveis ou pragmáticos, tendo seu “estatuto” associado às condições sociais, culturais, econômicas, históricas e axiológicas, que interferem na atuação docente, pois, surgem várias concepções sobre sua conceptualização. Perrenoud (2002), afirma que nos países anglo-saxônicos, só alguns ofícios são considerados profissões integrais, como os ofícios de médico, advogado, magistrado e outros, portanto, o ensino não está incluído entre eles. O ofício do professor é descrito como semiprofissão. Para os professores serem considerados profissionais de forma integral, teriam que atualizar as competências para o exercício pessoal e coletivo da autonomia e da responsabilidade.

De acordo com o autor os professores devem ser produtores de conhecimentos, pois, a profissionalização exige mudanças institucionais e vinculação das outras profissões ligadas ao ensino. Para que o docente seja um profissional implica, dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas. O ofício do professor exigiria uma transformação do funcionamento das escolas e uma evolução dos ofícios direcionados ao ensino.

É necessário que as instituições formativas estejam preparadas

para ofertar cursos de formação continuada para o professor com saberes que favoreçam a articulação entre teoria e prática, visto às necessidades impostas pelo contexto social e a realidade da sala de aula. É importante o desenvolvimento de práticas reflexivas, desde a formação inicial, para, Nóvoa (1997, p. 9), “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. A formação deve proporcionar conhecimentos e competências para promover profissionais com capacidade de refletir sobre a prática.

Apesar da diversidade de concepções sobre formação e as práticas educativas que configuraram o debate sobre a atuação do professor formador do curso de pedagogia a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996, tem-se hoje, com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura”, a configuração de um curso com base na docência e um perfil do egresso baseado na formação técnica e científica. Segundo o Plano Nacional de Educação (2011-2020), na Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores. E na estratégia 13.4 especifica as diretrizes para curso de pedagogia, que deve:

Induzir a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela CONAES, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das competências necessárias a conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos, combinando formação geral e prática didática (BRASIL, 2011, p. 15).

Partindo desse princípio, as formações inicial e continuada devem ser repensadas e organizadas numa visão que considere a complexidade do contexto em que o sujeito esteja inserido, para tanto, exige que a formação o habilite de saberes que favoreçam as condições para a concretude de refletir sobre as dificuldades impostas pela realidade educacional. Guimarães (2004), afirma ser visível a fragilidade dos cursos de formação de professores é urgente à necessidade de um processo formativo consistente e dinâmico, assim:

[...] mais do que saber da fragilidade da formação de

nossos professores, imbricada no contexto sociopolítico de nosso país, está também a nos fustigar a constatação ansiosa de que precisamos de uma estrutura e de processos mais consistentes e mais ágeis que possam, num mesmo movimento, ir recuperando essa formação e mantendo-a atualizada (GUIMARÃES, 2004, p. 17).

Sendo necessários processos formativos atualizados, que tem a teoria e prática como indissociáveis, destacamos a preocupação de que a reflexão em torno só da prática venha gerar um possível “praticismo”, esta posição é apontada por Contreras (2002), que define este modelo como racionalidade técnica, pois, a prática profissional é direcionada através de solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas que se justificam por sua capacidade para conseguir os resultados “práticos”. É possível conceber a reflexão como um:

[...] processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar a absorção por retóricas de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão (CONTRERAS, 2002, p. 139).

A prática reflexiva para este autor deve ser compreendida numa perspectiva política e consciente das implicações sociais, econômicas e culturais. Um profissional que reflete sobre a sua ação deverá também refletir criticamente sobre a estrutura organizacional, os valores, os condicionantes de ordem institucional que determinam os contextos sociais. O profissional reflexivo é o intelectual crítico, ou seja, enquanto mediador do conhecimento desenvolve uma atitude investigativa colocando a prática como objeto de pesquisa. Na concepção de Giroux (1997), os professores como intelectuais críticos, agem sobre a prática a partir de uma ação comunicativa entre sujeitos que procuram libertar a si e a sociedade.

A formação continuada é expressa pela busca de melhorias no trabalho desenvolvido em sala de aula, sendo de grande importância para todos os profissionais, notadamente para os docentes do ensino superior,

tanto pela falta de consistência teórico-prática e metodológica da formação, como pela exigência da LDB 9394/96, que estabelece no Art. 66 “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Fica evidente a exigência de pós-graduação como formação mínima para o professor de nível superior, sendo realizado nos cursos de mestrado ou doutorado, mas existem poucas opções de cursos nesse nível para atender a demanda.

No Brasil, os professores passam a ter efetivas experiências com a pesquisa apenas na pós-graduação *Stricto Sensu*. Segundo Severino (2002, p.69), a realização de uma pesquisa está no âmago do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação é o objetivo prioritário dos pós-graduandos e professores. Portanto, o autor concorda que o processo de ensino e aprendizagem nesse nível é marcado pela seguinte finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência nesta área, bem como contribuir com a formação continuada dos professores.

Desta forma, para alcançar o objetivo da consolidação da pesquisa é necessário a democratização de mais curso em nível de pós-graduação prioritariamente de mestrado e doutorado, visto que muitas universidades brasileiras, ainda estão por oferecer cursos nesse nível para seus docentes, sendo fundamental a oferta dessa formação continuada, visto que é um fator de desenvolvimento social e econômico de uma nação, assim como ajudará na perspectiva da busca pela qualidade da educação.

Pois, as profissões são diferentes entre si, para Tardif (2003), pela natureza dos conhecimentos que as envolvem, o mesmo indica oito características dos saberes dos professores: O apoio em conhecimentos científicos; Aquisição de saberes, através de uma formação universitária; Detenção de conhecimentos profissionais práticos; Aquisição de conhecimentos, que proporciona aos profissionais, competência e o direito de usarem; Capacidade de avaliarem o trabalho de seus colegas; Autonomia; Continuidade de sua formação inicial, através de uma formação contínua e Conhecimento de que, enquanto profissionais, são responsabilizados. São essas as características que o processo de profissionalização vem procurando implantar no ensino e na formação dos professores.

Pois, as mudanças na natureza e na definição do trabalho do professor envolvem, entre outros pressupostos, a necessidade de uma formação inicial e continuada; uma adequada qualificação consolidando as dimensões pedagógica, didática e tecnológica que permitam a construção

de saberes, troca de experiências, recuperação do sentimento de pertencimento a uma classe definida e a luta pelo reconhecimento social enquanto profissão.

Profissionalidade, profissionalização e profissionalismo do docente do ensino superior

No Brasil, até o final do século XIX, o trabalho aparece associado ao trabalho escravo. Na concepção do coletivo da cultura brasileira ser trabalhador significava ser escravo. Para Silva (1998), a escola, antes reservada a poucos, sempre fora vista como lugar de gente rica, ou seja, lugar de quem não precisa trabalhar. A valorização da escola e o desprestígio do trabalho fizeram da relação entre educação e trabalho um diálogo impossível, materializado na perspectiva da inversão de trabalho manual e trabalho intelectual.

O desenvolvimento da profissão docente é associado a múltiplos atores comprometidos com articulações para a construção de consensos. Para Hypólito (1997), dentre as formas de profissionalização do trabalho docente, destacam-se quatro perspectivas: a da proletarização do trabalho docente; a que questiona a tese da proletarização; a que propõe uma interpretação do trabalho docente, para além do modelo fabril e, por fim, a que entende o docente como um trabalhador intelectual. A docência é uma profissão importante no processo de desenvolvimento social e econômico de uma nação.

O professor de ensino superior tem que ter a pesquisa como base fundamental de seu trabalho, tanto para manter-se atualizado como para participar da construção de novos conhecimentos. Para o bom exercício da docência universitária, não se dispensa a integração entre ensino e pesquisa. De acordo com Gatti (2004), a pesquisa, para o professor de ensino superior, possui dois objetivos, a atualização dos mais recentes produtos da produção de conhecimento e o domínio dos processos de produção do conhecimento.

A profissionalização pressupõe uma capacidade desejada por vários atores coletivos de que haja envolvimento e auto-organização para a formação contínua. Segundo Perrenoud (2002), para que haja auto-organização é necessária atualização de saberes, competências e construção de uma identidade profissional. A profissionalização passa, por uma elevação do nível de qualificação. Define-se como construção de identidade, uma forma de representar a profissão, tendo à ética e a competência como princípios norteadores.

As pesquisas realizadas, sobre formação inicial e continuada, por autores como: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Imbernón (2006); Nóvoa (1997); dentre outros, nos levam a compreender que o desenvolvimento profissional depende do crescimento pessoal, que é reconhecido através da efetivação da formação, acompanhado da experiência no cotidiano escolar. Assim, expressam os autores:

Na atualidade, a formação para o ensino toma, progressivamente, com tudo, uma nova direção, centrada na aprendizagem de competências profissionais. Assim que a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e profissionalismo. A primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc. do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social, [...] (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004, p. 10).

Seguindo a concepção desses autores a profissionalização do professor do ensino superior é entendida pela capacidade de desenvolvimento, formação contínua, aquisição e mobilização de novos saberes, para favorecer a construção de sua identidade profissional. Concordam com essa posição, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 50), ao afirmar que, “A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional.”

O processo de profissionalização não é um movimento linear, de acordo com Veiga (2008), não poderá acontecer de forma isolada e hierárquica, mas se espera um movimento de conjugação de esforços, de modo a se construir uma identidade profissional unitária, baseada na articulação entre a formação inicial, continuada e no exercício profissional, regulado por um estatuto social, fundamentado na relação entre teoria/prática e ensino/pesquisa, de forma a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico.

Na formação inicial e continuada deve ser desenvolvida a capacidade de articular o aspecto teórico e o prático para a mobilização na prática pedagógica. Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o curso de pedagogia constitui o único curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica da educação e do ensino como práxis social, possibilitando a formação do pedagogo, com referencial teórico, científico

ético e técnico, com vista ao aprofundamento na teoria pedagógica. A Pedagogia é um campo de conhecimento da práxis educativa, que ocorre na sociedade em contextos diversos, tem a educação como objeto específico de análise. A pedagogia como ciência assume-se como instrumento político de emancipação, seu objeto é a práxis educativa.

A formação para o ensino está centrada na aprendizagem de competências profissionais. Uma das competências do docente do ensino superior é o domínio da área pedagógica. Para Masetto (2003), esse é o ponto mais carente dos professores do ensino superior, quando discutimos profissionalismo na docência. Seja por que não tiveram a oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a vêem como algo desnecessário para o ensino.

O docente de ensino superior especialmente no seu trabalho na universidade: “É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente” (ALARCÃO, 2007, p.44). A profissionalidade estar em meio a ás incertezas, que se movimenta entre o mundo do trabalho marcado pela globalização. O profissionalismo estar associado às normas da corporação e à opção pessoal por uma profissão. O desafio do professor do ensino superior “[...] é aceitar que a prioridade dentro de uma universidade é sua atuação como professor” (BEHRENS, 1998, p.61).

A profissão docente é mediada pelo conhecimento científico e a prática pedagógica, promovendo, a mobilização dos saberes necessários à atuação do professor. Seguindo os fundamentos de Gauthier *et al.* (2006), a atividade docente deve evitar dois erros: o do ofício sem saberes e o dos saberes sem ofício. Para superação desses dois desafios propõe pensarmos o ensino como um ofício feito de saberes. Concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de “reservatório” que é utilizado para responder às exigências das situações práticas do ensino. Os saberes são: disciplinar; curricular; das ciências da educação; da tradição pedagógica; da experiência; e da ação pedagógica. Estes saberes são adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados na prática, as tarefas ligadas ao trabalho do professor, exige do profissional uma reflexão constante sobre a prática.

Portanto, o ato pedagógico é composto por intencionalidade e complexidade, logo é preciso ressaltar que todos os envolvidos devem assumir esta intencionalidade. Morin (2001) define complexidade como o que é tecido junto, mas também como um tecido de acontecimentos,

interações e acasos. O homem constitui-se na complexidade da organização biológica e da integração sociocultural. O paradigma da complexidade, objetiva contextualizar globalizar e religar os saberes. Os princípios da complexidade podem explicar as complexas situações vivenciadas pelos pedagogos dos anos iniciais.

O desenvolvimento profissional se reveste na exigência de dominar o instrumental que tornem o docente habilitado para seu trabalho. O professor de ensino superior, através da formação continuada vai se deparar com a consolidação dos conhecimentos pedagógicos. Segundo Gonçalves (1992), o desenvolvimento profissional docente é a conjugação de três processos de desenvolvimento: pessoal; profissionalização e a socialização profissional. O aspecto pessoal, o professor já chega à sala de aula dotado de uma personalidade com capacidades adquiridas ao longo de sua vida, mas que necessita ser moldada para adaptar-se à atividade que estará desempenhando. No processo de desenvolvimento profissional, a pessoa do docente deve ser considerada, as habilidades que lhes são inatas devem entrar no processo de sua estruturação docente, para aperfeiçoarem-se e serem utilizadas de forma oportuna.

A profissionalização é o processo de aquisição dos instrumentais oferecidos pela profissionalidade. Sacristán (2003, p. 65) a define como: “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor [...].” Portanto a profissionalidade docente é o instrumental que habilita alguém a ser professor, é aquilo que é próprio da atividade de ensinar. O professor profissional não é um mero técnico que aplica métodos desenvolvidos por outros estudiosos, mas alguém que participa “[...] ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de, e em, seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível” (IMBERNÓN, 2006, p.20).

A discussão sobre profissionalização docente é um desafio a ser superado no coletivo, visualizando as condições a que são submetidos os professores, na busca pela superação de concepções ingênuas a partir da realidade vivenciada pelos docentes em suas instituições e sistemas de ensino, tendo em vista a formação e desenvolvimento profissional que assumam uma educação de qualidade socialmente construída.

Atuar no ensino superior implica assumir novos princípios e ainda mais, fazer do cotidiano do trabalho docente um constante exercício de ação-reflexão-ação. Na concepção dialética da educação, o conhecimento é transitório, nenhuma verdade é absoluta, tudo muda e se transforma

dependendo do momento sócio-histórico.

O professor do ensino superior deve assumir-se como pesquisador, crítico, criativo, dinâmico, político e competente. A identidade desse profissional continuará sendo construída ao longo de sua ação, do estar e intervir no mundo e na universidade, do pensar e do repensar a sua práxis, construindo e reconstruindo a sua história pessoal e profissional.

Pressupostos teóricos e metodologia da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com professores da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Elegemos como interlocutores 4 (quatro) professoras, selecionadas através dos seguintes critérios: ser professor com mais de três anos da UEMA e gostar de dar continuidade a sua formação. Foram nomeados com um cognome P1, P2, P3 e P4, com o intuito de assegurar o anonimato das interlocutoras.

A abordagem de caráter qualitativo auxiliou no entendimento das concepções de formação, profissionalidade, profissionalização e profissionalismo tendo como princípio o desenvolvimento profissional como professor formador no curso de pedagogia da UEMA, a partir dos procedimentos de obtenção dos dados na realidade pesquisada, sendo auxiliado pelas transcrições das entrevistas, como informações valiosas para legitimar a investigação.

Através da observação participante, situamos o objeto de estudo em diferentes ângulos. Utilizamos como instrumentos: questionário para delimitação do perfil dos interlocutores e as entrevistas semiestruturadas (ANDRÉ, 1995), com o objetivo de obter, de forma detalhada, as impressões dos sujeitos da pesquisa sobre o desenvolvimento profissional. O questionário foi uma técnica apresentado por escrito aos interlocutores.

A análise de conteúdo foi utilizada para verificar os sentidos dos interlocutores sobre sua trajetória de formação e profissionalidade docente. O desenvolvimento da análise segue as três etapas orientadas por Bardin (2009), que são: pré-análise; descrição e a interpretação inferencial. Os dois polos da análise de conteúdo são: a rigorosidade e a necessidade de ir além das aparências.

A pesquisa foi direcionada a atender os seguintes questionamentos: Qual sua concepção de formação docente? A docência é uma profissão? Durante sua formação inicial e continuada foi discutido e trabalhado os conceitos de profissionalidade, profissionalização e profissionalismo? Como você se sente como docente do ensino superior

com relação ao reconhecimento social da profissão? Caso tivesse oportunidade ainda escolheria a mesma profissão ou mudaria?

Compreendemos que essa discussão é importante para o entendimento da concepção de formação do profissional docente do ensino superior e o desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalização no curso de licenciatura em pedagogia. Analisamos o desenvolvimento profissional assumido pelo professor do ensino superior tendo em vista as experiências capazes de proporcionar um desenvolvimento profissional.

Revelações dos profissionais docentes do ensino superior sobre as concepções de formação e desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalização

As revelações dos professores do ensino superior que trabalham no curso de pedagogia são um recorte da pesquisa sobre a formação do profissional docente do ensino superior e o desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalização, no curso de licenciatura em pedagogia. A pesquisa foi realizada na UEMA com 4 (quatro) professoras. A aplicação do questionário e entrevista aconteceram em 2011. Das professoras entrevistadas três têm mestrado em educação e uma possui duas especializações, uma em docência do ensino superior e outras em avaliação educacional.

Evidenciamos a concepção de profissionalização das interlocutoras por meio dos acontecimentos vivenciados durante esta pesquisa de caráter qualitativo. Selecionamos algumas falas que consideramos importantes colhidas nas entrevistas.

Procedemos a seguir a análise dos achados, tendo como eixo norteador os questionamentos realizados. Algumas palavras têm se apresentado com bastante força no discurso científico e empírico sobre educação: ensino, professor, formação, profissionalidade, profissão. Iniciamos pelo questionamento sobre a concepção de formação continuada.

P2 A formação continuada na minha vida teve como objetivos a aprendizagem de novas perspectivas metodológicas, pois, aprofundi as concepções nas teorias educacionais e pedagógicas atuais, contribuiu para a mudança de postura em sala de aula, hoje discuto com mais propriedade os assuntos sociais. O que facilita no processo de melhoria da ação pedagógica na universidade.

Pela posição de P2 a formação continuada foi importante em sua vida, porque aprofundou os conhecimentos nas teorias educacionais em especial nos fundamentos pedagógicos, fazendo parte da construção de sua identidade como profissional docente, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática.

P4 A formação continuada proporcionou a ressignificação da minha atuação profissional com meus alunos no curso de pedagogia, na atualidade é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, pelas cobranças das Leis e pelo próprio avanço tecnológico. Pois, as teorias vão aperfeiçoando o processo de ensino e aprendizagem. Hoje não é possível pensar em formação como prática acabada, pronta. Visto que na formação deve favorecer a produção de novos conhecimentos.

A formação continuada para P4 constituiu-se em um espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidades teóricas, favorecidos pelas mudanças nas concepções e Leis. É um repensar da prática do professor e do processo de construção de competências e conhecimentos.

P1 Docência é uma profissão, porque trabalho e tenho competência, habilidade e desenvolvo meu trabalho com intencionalidade na perspectiva de atingir objetivos definidos. É uma atividade reconhecida por algumas pessoas e que recebo no final do mês uma remuneração pela função desenvolvida, mesmo não sendo a quantidade que mereço pela execução do trabalho.

Para P1 a docência é uma profissão, para Imbernón (2006), é necessária a redefinição da docência como profissão em decorrência das mudanças que assolam a humanidade em tempos de globalização e de incertezas, requerendo que se assumam novas competências profissionais num quadro de revisões de conhecimentos pedagógicos e científicos.

P3 A docência é uma profissão que sempre existiu, mesmo não sendo reconhecida socialmente como uma profissão, mas que exerço com muito zelo. Acredito no desenvolvimento profissional e nas trocas de experiências com meus colegas, antes não utilizava o computador hoje, não consigo dar aula sem ajuda dessa

ferramenta, meus alunos e colegas me ajudaram a dominar a máquina (risos). Gosto da minha profissão, embora deveríamos ter melhores condições de trabalho e ganharmos melhor.

Desta forma, P3 acredita na profissão, gosta de trabalhar e utilizar as ferramentas pedagógicas. Dando continuidade a entrevista, questionamos se durante sua formação inicial e continuada foi trabalhado os conceitos de profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. Para P1 “Foi discutido os conceitos, concepções e importância só que de forma básica, como uma consequência de uma boa atuação profissional”. Desta forma, é interessante que nos cursos de formação aprofundem estas dimensões, visto sua importância para atuação profissional. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalidade é uma dimensão do conceito de profissionalização que se articula com o profissionalismo. São complementares e constituem um processo dialético de construção de uma identidade social a profissionalização é um processo interno, sendo a construção de uma profissionalidade, onde o professor adquire conhecimentos que são mobilizados na prática; e a profissionalização, como processo externo que envolve a reivindicação de status dentro da visão social.

Para P3 “A profissionalidade, profissionalização e profissionalismo são propósitos de construção de identidade muito importante para o profissional tendo em vista sua prática educativa como uma dimensão pessoal e social e pela própria responsabilidade com a profissão docente.” Portanto, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, no contexto social.

Outro questionamento feito para os docentes do curso de pedagogia foi relacionado ao que sente como docente do ensino superior com relação ao reconhecimento social da profissão, segundo P2 “Fico triste com a posição das pessoas, que diminuem a profissão docente como a última dentre muitas profissões a ser escolhida.” Segundo P4 “Socialmente é uma profissão pouco reconhecida, mesmo tendo em vista a grandeza do profissional professor, mas que muito tem que ser feito para o reconhecimento social.” P3 “Acho que as pessoas tem muito o que aprender, a minha profissão é muito importante e para mim basta, eu a reconheço e

pronto!” Posições bem divergente sobre o reconhecimento social da profissão.

Questionamos se caso tivesse oportunidade ainda escolheria a mesma profissão ou mudaria? De acordo com P3 “Escolheria a mesma profissão, eu me sinto muito bem sendo professora do curso de pedagogia, é uma realização pessoal.” Para P4 “Se tivesse tido oportunidade de escolha não teria sido professora, mas como já estou e não quero mais sair” P2 “Gostaria de ser psicóloga e não professora, como não tive oportunidade antes continuo nesta profissão mesmo sentindo que temos que mudar para seu reconhecimento social.”

Compreendemos que as interlocutoras têm posições divergentes sobre a profissão e a escolha da formação inicial e continuada, mesmo assim, concordam que o reconhecimento social é necessário. O que deve se efetivar em políticas públicas mais consolidadas, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento de uma nação.

Estas mudanças devem estar associadas às políticas educacionais. Uma formação profissional contínua pode garantir ao docente a construção e o resgate de sua identidade profissional. Segundo Nóvoa (1997), a identidade não é algo adquirido, é um lugar de conflitos, é um espaço de construção de modos de ser e estar na profissão. A construção de identidade profissional passa por um processo complexo baseado no contexto social, político e econômico, assim, cada um se apropria dele levando em conta sua história pessoal e profissional. Assim, necessita de tempo, para acomodar inovações e assimilar mudanças.

Considerações finais

A formação inicial e continuada e a profissionalização docente do ensino superior é uma discussão que envolve muitos atores sociais e que exigem políticas educacionais mais específicas para as necessidades e melhorias nas condições de trabalho, de vida e carreira do professor. A sociedade precisa reconhecer a importância desta profissão para o desenvolvimento social, tendo em vista a formação de pessoas críticas. É necessário avançar na reflexão sobre a profissionalização docente, adentrando na dinâmica da qualidade das condições de trabalho, salário e carreira do magistério, pois, esta realidade têm levado os docentes à desistência ou desmotivação do magistério como profissão.

Na posição das interlocutoras as condições salariais e de trabalho oferecidas são cada vez mais precarizadas, o que demanda na perda tanto

de autonomia, quanto do reconhecimento social da importância da profissão, levando alguns a pensar em desistir. Assim a profissionalização docente e as condições do exercício de uma atividade que vem se consubstanciando em relações contrárias de desistência/resistência. Assim, enfrentam o problema da falta de reconhecimento social, sendo fundamental articulação de políticas educacionais de incentivo e valorização da educação e do professor.

Portanto, a profissão docente requer atualização contínua para corresponder às necessidades da realidade social. O exige uma sólida formação profissional que facilita o ingresso e a continua luta pela valorização do magistério que resultará na mudança de sua história e na construção de uma identidade positiva da profissão. Visto que a docência é “[...] uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados [...]” (VEIGA, 2008, p. 20). Os processos de formação são importantes, o que permite ao professor exercer seu ofício com mais eficácia e possibilidade de desenvolvimento no mundo do trabalho.

Tendo em vista as concepções sobre profissionalidade e os desafios identificados, destacamos a necessidade de uma observação da universidade no sentido de perceber que o professor se reconhece como construtor de sua profissionalidade docente, diferentemente de um técnico e executor de tarefas preestabelecidas.

Contudo, consideramos que a profissionalização perpassa a discussão sobre formação e desenvolvimento profissional docente, cabe a universidade incentivar os professores à formação pedagógica, além da necessidade de uma autoavaliação institucional, para identificar a postura da instituição quanto à atenção e às condições para a formação e atuação dos docentes, enquanto política de investimento na qualidade da educação superior.

Outros achados importantes relacionados à construção da profissionalidade, a citar: falta de reconhecimento social da profissão; necessidade de dominar saberes específico da natureza docente; reconhecimento do poder de decisão e autonomia da prática pedagógica tendo em vista as especificidades da docência. Pois, a profissionalidade deve contemplar o função do professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, o que exige uma formação e atuação docente reflexiva que favoreça na construção e socialização dos conhecimentos em meio a formalização da profissionalidade, no sentido de possibilitar a sua ressignificação frente às exigências sociais por uma educação pública de

qualidade.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, PT: 70, 2009.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998. p.57-68.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Legislação Básica da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.Pedagogiaemfoco.pro.br/lres106.htm>. Acesso em 15 de abril de 2013.

_____. *Projeto de Lei do Plano Nacional da Educação - PNE 2011-2020*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

CABRAL, C. L. de O. *A pedagogia como campo de conhecimento emergente: implicações na formação e profissão do pedagogo no Brasil*. Natal: UFRN, 2003.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, S.; LIBÂNEO, J.; PIMENTA, S. Elementos a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan. 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, M. C. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R.L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas de formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras de ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 141-169.

GUATHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2006.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: Saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HYPÓLITO, ÀLVARO M. Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho Prometido ou Sonho Negado? In: HIPÓLITO, Á. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997, p.77-102.

IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MORIN, E. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997.

PLACCO, V. M. N. De S. *Formação e prática do educador e do orientador*. São

Paulo: Papyrus, 1994.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, K. M. da C. *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: Um olhar sobre as ações de atualização pedagógico - didática*. U. Porto. 2010.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs). *A Bússola do Escrever: Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Ed. da UFSC/ Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como a libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 2003, p. 63-92.

SILVA. C. S. B. da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: SILVA, C. S.; MACHADO, L. M. (Orgs.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003.

VEIGA, I. P. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papyrus, 2008.

Data de recebimento: 25.04.2014

Data de aceite: 16.06.2014