

Sentidos de profissionalidade docente compartilhados por professores da educação superior

Senses of teacher professionalism shared by professors of higher education

Maria da Conceição Valença da Silva ¹

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar²

RESUMO

Considerando a relevância de estudos acerca da profissionalidade docente, no sentido de possibilitar a sua ressignificação em prol da qualidade da educação, este trabalho tem como objetivo analisar sentidos de profissionalidade docente compartilhados por professores que exercem a docência na Educação Superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em andamento no curso de doutorado em educação, que tem a profissionalidade docente como uma de suas categorias de análise e como fundamento teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais. Para tanto, realizou-se entrevista semiestruturada com docentes de um curso de bacharelado, numa instituição *locus* da pesquisa. A análise dos dados deu-se respaldada na análise de conteúdo. O reconhecimento da importância da apropriação do saber pedagógico como exigência de qualidade para a formação e prática docentes está presente na literatura que discute a profissionalidade docente, realçando limitações de professores que não possuem tais saberes e atuam na educação superior. Vale ressaltar que se reconhece que a formação pedagógica, seja inicial ou continuada, não garante por si só a qualidade do ensino, mas, considerando a complexidade da docência, admite-se que ela é um requisito imprescindível. Como resultados parciais, os

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.
E-mail: conceicao.valenca@yahoo.com.br

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Pernambuco.

estudos sinalizaram que os sentidos de profissionalidade docente dos professores entrevistados se configuram enquanto um conjunto de conhecimentos técnicos, científicos, com necessidade de uma formação pedagógica; quanto à caracterização dessa profissionalidade, destacaram-se: conhecimento da área específica; capacidade de motivar; capacidade de perceber dificuldades de aprendizagem discentes; flexibilidade; prazer pelo que faz; capacidade de relacionamento interpessoal.

Palavras-chave: Professor. Profissionalidade Docente. Educação Superior.

ABSTRACT

Considering the relevance of studies on teacher professionalism, in order to allow its redefinition so that the quality of education can be increased, this paper aims at analyzing the understanding of teacher professionalism shared by teachers engaged in working with Higher Education. The present study is a qualitative research, currently in progress within the curriculum of the doctorate degree studies in the Education field, which has teacher professionalism as one of its categories for analysis, and the Theory of Social Representations as a theoretical-methodological background. Therefore, we carried out semi-structured interviews with teachers from a bachelor's undergraduate program, in a *locus* research institution. The data analysis was supported by the content analysis. The recognition of the importance of pedagogical knowledge ownership as a requirement for the quality of training and practice of soon-to-be teachers is present in articles that discuss teacher professionalism, which highlight the limitations of teachers who are not aware of such information and work in higher education. It is noteworthy that the recognition of pedagogical education, whether it is initial or continued, will not ensure the quality of teaching in itself; however, taking into consideration the complexity of teaching, it is assumed that it is an essential requirement. As partial results,

studies signaled that the understanding of teacher professionalism in the teachers interviewed is composed by a set of technical and scientific knowledge, still in need of a teacher training; regarding the characterization of this professionalism, the following facts stood out: knowledge within the specific area; motivation capacity; ability to notice learning difficulties in students; flexibility; pleasure in doing his/her job; interpersonal skills.

Keywords: Teacher. Teacher Professionalism. Higher Education.

Introdução

As discussões que se dão em torno dos fenômenos educacionais derivam dos fins evidenciados pela educação, num determinado tempo/espaço, consideradas as exigências conjunturais.

Nesse contexto de exigências, ressalta-se a questão da constituição da profissionalidade docente entendida no sentido atribuído por Cunha (2007) a profissão em movimento, em ação, em processo. Referida relevância se destaca, sobretudo, quando se trata de definir sua qualidade e temporalidade, como ressalta Souza “a profissão docente exige uma formação consistente, adequada e de duração necessária. Não se pode aceitar uma formação aligeirada, fora de um ambiente de pesquisa, de respeito à formação docente e aos seus requerimentos científicos” (SOUZA, 2009, p. 135).

Com efeito, o reconhecimento da importância da apropriação do saber pedagógico como exigência de qualidade para a formação e prática docentes está presente na literatura que discute essa temática, realçando limitações de professores que não possuem formação pedagógica e atuam na educação superior, em relação à apropriação e uso desse saber pedagógico.

A ausência de formação pedagógica na prática docente desses professores motivou a luta pela valorização do magistério da educação superior e suas conseqüentes conquistas expressas nos dispositivos do ordenamento jurídico-educacional brasileiro. Não é à toa que a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, em seu Título VI, Art. 66, preconiza que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Embora se reconheça que tal dispositivo representa um avanço na questão da qualificação do professor para o exercício da docência nesse nível de educação, ele não resolve a questão da profissionalização do professor, já que o corpo docente dos cursos de graduação em nível de bacharelado é composto, em sua maioria, por profissionais liberais, cientistas, servidores públicos, dentre outros, que exercem a docência, mas que não dispõem de uma formação pedagógica, a qual nem sempre tem sido objeto de ensino dos cursos de pós-graduação. Vale ressaltar que se reconhece que a formação pedagógica, seja inicial ou continuada, não garante por si só a qualidade do ensino, no entanto, considerando a complexidade da docência, admite-se que ela é um requisito imprescindível.

No texto da LDB fica evidente a valorização da pesquisa, em detrimento do ensino, uma vez que a qualificação do profissional através da pós-graduação *stricto sensu* é o requisito para o exercício da docência. Evidentemente, não se pretende negar a importância de se desenvolver a capacidade investigativa do professor na medida em que se reconhece ser esta uma condição para qualificar a docência. Entretanto, os saberes da docência são diferentes dos da pesquisa, e tem especificidades, razão pela qual, não se defende a posição de conceder prioridade à competência científica, em detrimento da competência pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Corroborando com esse entendimento, Leite e Ramos (2007, p. 31) comentam que “essa situação tem como fundamento a visão de que *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar* e é referendada pela ausência da institucionalização de uma formação específica para o ingresso e a progressão na carreira”.

Como consequência dessa postura de desvalorização do ensino, o que se observa, de modo geral, é a reprodução de práticas de professores que não têm formação pedagógica e terminam por

repetir modelos profissionais dos seus professores, vivenciados ao longo da sua formação estudantil.

Nesse contexto de inquietações, emergem algumas questões: que noções de profissionalidade docente estão presentes nos estudos dessa temática? Que sentidos de profissionalidade docente são compartilhados por professores bacharéis? Que aproximações existem ou não entre o debate teórico e os sentidos de profissionalidade docente desses professores?

Entendemos que a representação se constrói, também, por uma dimensão social, uma vez que é constituída de identidade grupal, com consensos e dissensos, numa articulação entre pensamento e linguagem, num processo de reconstrução daquilo que é recebido e interpretado, considerando também o contexto. A representação social é, pois, caracterizada como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

Diante das indagações anunciadas, buscamos neste trabalho analisar os sentidos de profissionalidade docente de professores bacharéis que exercem a docência na Educação Superior.

Trilha do Caminho Percorrido

Tendo como fundamento teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, utilizamos a entrevista semiestruturada buscando conhecer sentidos de profissionalidade docente de professores bacharéis que atuam na Educação Superior, numa instituição *locus* dessa pesquisa.

A análise das informações coletadas deu-se respaldada na análise de conteúdo. Nesse processo analítico, procedemos à leitura flutuante (BARDIN, 2010), no sentido de apreendermos o conjunto geral das representações sociais dos participantes e realizarmos o mapeamento do material.

De acordo com as questões contidas nas transcrições das entrevistas dos professores, efetivamos o mapeamento das informações considerando a seguinte organização temática: sentidos de profissionalidade docente e características dessa profissionalidade.

Na perspectiva de discutir aspectos de um processo de busca da qualidade da Educação Superior, destacamos a necessidade de um olhar atento para as representações sociais de profissionalidade docente compartilhadas por professores desse nível educacional.

Educação Superior e Docência: emergências contextuais

Entendemos que a educação visa a criar condições favoráveis à construção do ser humano por meio de diversos segmentos sociais e a Instituição de Educação Superior é uma dessas instâncias viabilizadoras do processo educacional, em cujas práticas são reveladas visões axiológicas que as fundamentam. Buscando contribuições em Magalhães, em seu estudo sobre *A Identidade do Ensino Superior* (2004, p. 36), este destaca que “os sistemas de ensino superior são modernos na sua substância, que o projeto de regulação e de emancipação da modernidade constitui a essência da educação superior enquanto produtora, guardiã e difusora do conhecimento”. Sabemos, contudo que a modernidade caracterizou-se por vários fatores, principalmente pela centralidade da razão, e este paradigma deu sustentação enquanto fundamento da organização e constituição da educação superior.

Com efeito, pesquisadores referidos neste trabalho, têm chamado à atenção, em estudos sobre a profissionalidade docente, para a necessidade de ruptura do paradigma linear, tecnicista da atuação docente e da construção do conhecimento no contexto da Educação Superior.

No documento oriundo da Conferência Mundial do Ensino Superior (1998), de onde emergem as Tendências para a Educação Superior para o Século XXI, estão evidenciadas missões e funções desse nível de educação, como contribuições ao desenvolvimento e melhoramento da sociedade como um todo.

No que concerne à constituição de uma nova visão da educação superior, o documento supracitado, em seu Art. 10 trata do pessoal da educação superior e estudantes como agentes principais e dispõe que “devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior; que atualmente devem estar ocupados, sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento” (Ibid. p. 28).

Nesse cenário de discussões e exigências, urge uma atenção maior das instituições de educação superior, bem como dos seus professores, às questões inerentes à docência, consideradas a formação e a construção da profissionalidade docente como fatores relevantes do ser professor.

A seguir, prosseguiremos com as reflexões no sentido de evidenciar noções de profissionalidade docente presentes em estudos que discutem essa temática.

Noções de Profissionalidade Docente

No processo de compreensão da profissionalidade, buscamos, inicialmente, entendê-la no contexto mais amplo do conceito de profissionalização enquanto “desenvolvimento sistemático da profissão fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (RAMALHO, 2004, p. 50).

Estudiosos têm contribuído com o debate sobre profissionalização, a exemplo de Hoyle (1980), que destaca que a profissionalização se constitui a partir de duas dimensões: em busca da melhoria

do estatuto e da prática. A melhoria do estatuto, para ele, envolve: período de formação/corpo qualificado; controle sobre as atividades da profissão (mais controle, mais relevo); a melhoria da prática, melhoria contínua do conhecimento e da competência dos práticos. Tais dimensões vão constituir outras duas noções: a de profissionalismo (como compromisso entre os membros duma ocupação em relação à melhoria do estatuto); e a de profissionalidade (reservado para as atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação; grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa).

Numa perspectiva aproximada da de Hoyle, Bourdoncle (1991) considera que a profissionalização abrange três processos: profissionalismo (termo utilizado para designar as estratégias coletivas de transformação da atividade em profissão); profissionalismo (compreende o estado dos militantes e ativistas da profissão, que procuram fazer reconhecer o valor do serviço que estão a prestar e aumentar sua autonomia, seu controle e seu monopólio); e profissionalidade (remete para a natureza, mais ou menos elevada e racionalizada dos conhecimentos e das capacidades utilizadas no exercício/desenvolvimento profissional).

Retomando a discussão na perspectiva de Ramalho (2004) a profissionalização tem dois aspectos: um interno (profissionalidade) e outro externo (profissionalismo ou profissionalismo). Este se refere à reivindicação de um *status* distinto dentro da divisão social do trabalho. No que diz respeito à profissionalidade, entendida como estado e processo é o “conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo os tipos de ocupação. É a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional” (RAMALHO, 2004, p.53).

Nessa arena de discussão identificamos em Roldão (2005) alguns atributos da profissionalidade, dentre eles: o reconhecimento da especificidade da função; o saber específico – relacionado à atividade e a sua natureza; o poder de decisão sobre a atividade e a autonomia

do seu exercício. Relacionando a docência ao entendimento de profissionalidade dessas autoras, percebemos estar implícita a ideia de que a atuação docente requer conhecimentos, habilidades, saberes próprios da docência (diferentemente da maioria dos professores bacharéis que não tem formação pedagógica), uma vez que esta tem características específicas e apenas o domínio do conteúdo científico-disciplinar não basta para o exercício da docência.

Ainda no contexto dos estudos acerca dessa temática, Cunha (2007) chama a atenção para o processo de construção da profissionalidade, afirmando que

a ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Ele (professor) não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos – ação quase impensável, em virtude da revolução tecnológica – mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno. (CUNHA, 2007, p. 16).

Compreendemos que o atual contexto educacional requer que o professor exercite a reflexão acerca da construção da profissionalidade docente, no sentido de possibilitar a sua ressignificação frente às exigências e demandas sociais de (re)construção de conhecimentos em prol da formação humana/cidadã.

Teoria das Representações Sociais: contributos teórico-metodológicos

Diante das exigências da atual conjuntura é requerido do professor que construa conhecimentos, atitudes, valores úteis à sociedade; que perceba que a educação é uma forma de intervenção

no mundo. Além disso, segundo Aguiar (2006) essas exigências provocam em muitos professores inseguranças, incertezas suscitando as mais variadas reações de perplexidade, inquietude, medo, assim como, de busca e criatividade.

Estudos têm sido desenvolvidos na área da educação tomando como referência a Teoria das Representações Sociais (TRS), tanto do ponto de vista teórico como metodológico. Este é um fato já consolidado, destacado por Mazzotti (2008, p. 35) ao afirmar que “várias possibilidades de cooperação e de complementação já vem sendo exploradas”

Considerando que representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto (JODELET, 2001), entendemos ser ela constituída a partir de processos onde os sujeitos sociais, históricos, psicológicos, culturais atribuem sentido aos objetos na sua relação com o mundo. Com efeito, ensinar é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem (SACRISTÁN, 1995).

Neste trabalho respaldamos os estudos a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS) e, para tanto, vale retomar o conceito de Representação Social em Moscovici (1978, p. 28) enquanto “um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação”.

Optar pelas Representações Sociais enquanto teoria para a abordagem do objeto de pesquisa sinaliza que essa pesquisa se configura numa perspectiva dialética, considerando as dimensões psicológica e social na construção de representações sociais, reconhecendo a via de mão dupla entre o individual e o coletivo. Como nos diz o próprio Moscovici (1978, p. 45) “temos que encarar a representação social tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura”.

Corroborando essa discussão, Jesuíno (2011) destaca que o processo de representação é criativo, traduzido na dialética entre percepção e conceito. Tal compreensão é evidenciada no pensamento de Moscovici (2003, p. 37) quando afirma que: “representações são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um [...], são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas”.

Nessa perspectiva, a representação social de um objeto é formada através da reelaboração e adaptação do conhecimento, no contexto social do grupo, segundo a sua própria conveniência e de acordo com seus valores (SANTOS, 2005). Todavia, as representações são elaboradas a partir de dois processos: *objetivação* – “percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível” (MOSCOVICI, 2003, p. 71); e *ancoragem* – “processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Na pesquisa que ora desenvolvemos, tomamos a profissionalidade docente como fenômeno de representações sociais por entender que dentre as suas funções tem a de ser constitutiva da identidade do professor, a de organizar e orientar determinadas condutas docentes, bem como por ser representada como algo compreensível, no caso particular, pelos professores bacharéis que atuam na Educação Superior.

De acordo com Sá (1998, p. 79) “a construção do objeto de pesquisa somente se completa com a definição da metodologia que deverá ser utilizada para o acesso ao fenômeno de representação social que escolhemos estudar”, e nesta investigação a perspectiva é pluriprocedimental, cujos fundamentos e procedimentos serão explicitados a seguir.

Sentidos de Profissionalidade Docente na Educação Superior: para onde os dados apontam

No exercício da docência temos observado que os saberes utilizados pelos professores bacharéis são, prioritariamente, aqueles que provêm da experiência, das lembranças e registros da memória da época que eram alunos, sem evidência de um aporte teórico que dê sustentação à atividade docente. A esse respeito Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79) comentam que “professores, quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar”.

A afirmação das autoras é confirmada na fala de um professor que durante a entrevista esclareceu “no exercício da docência acaba-se observando a experiência de outro docente e com isso se vai preparando a sua formação docente, a partir da observação de outro e não se tem muitas vezes uma formação concreta, direcionada pra isso” (P5).

A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, parece apresentar-se como um dos aspectos básicos da qualidade da universidade (ZABALZA, 2004). Essa afirmação nos remete à reflexão de que, apesar das diferentes formações da maioria dos professores de cursos de bacharelado, todos têm em comum representações sociais da função docente e das questões próprias da docência no que concerne ao planejamento, à avaliação, à metodologia, dentre outros aspectos que conformam a organização do trabalho docente, que são comuns a todos. Durante a entrevista com os docentes, foram constantes as observações referentes à necessidade de uma formação pedagógica, com comentários, inclusive, relacionados à formação em cursos de mestrado e doutorado, como revela a fala que segue

ter algum conhecimento de educação [...] o que se espera, que isso seja passado pra você nos cursos de pós-graduação, e eu fiz mestrado e doutorado, e na

realidade, no curso de Didática do Ensino Superior não é o que eu vi aqui *na faculdade que atua como docente*, tá certo? [...] a educação em si, métodos de educação, isso aí a gente não vê, eu não vi, por isso eu acho que a gente tem alguma dificuldade" (P 4, grifo nosso).

Como se observa, foi evidenciada nessa fala uma possível necessidade de ressignificação da oferta de disciplinas pedagógicas em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, por sua relevância para a formação dos docentes da Educação Superior, uma vez que este nível de formação é reconhecido na LDB nº 9.394/96, como sendo o requisito para o exercício da docência.

Vale destacar que na fala do professor P4 fica explícita a representação de que a formação em cursos de mestrado e doutorado não favorece a construção de conhecimentos didático-pedagógicos necessários à atuação docente. Em se tratando de uma teoria do senso comum, trazemos a consideração de Santos (2005, p. 22) a esse respeito: "as teorias do senso comum são conjuntos de conceitos articulados que têm origem nas práticas sociais e diversidades grupais, cujas funções é dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar condutas".

A formação do professor universitário, na contemporaneidade, é percebida como condição necessária ao exercício da docência (MELO; CORDEIRO, 2008). Destacam as autoras ser a formação docente um "[...] processo em construção permanente que se dá ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional, nas múltiplas relações que o professor estabelece com os outros sujeitos na prática social mais ampla e pedagógica escolar" [...] (MELO; CORDEIRO, 2008, p. 27).

Estas autoras reforçam a necessidade de formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Superior. Tal formação requer estudos de fundamentos e concepções educacionais, de um embasamento teórico-metodológico acerca do fazer pedagógico, bem como do trabalho de articulação do professor no processo de

ensino aprendizagem, dentre outros fatores. Tratando-se de uma representação, Santos contribui com essa reflexão quando afirma que

“sendo a representação sempre de alguém, isto significa que é uma forma de conhecimento submetido às regras dos processos cognitivos/afetivos dos sujeitos. Entretanto, tais processos são considerados como diretamente determinados pelas condições sociais nas quais são elaboradas e transmitidas as representações” (SANTOS, 2005, p. 27).

Considerando que o objetivo deste estudo é analisar sentidos de profissionalidade docente de professores bacharéis que atuam na Educação Superior, tratamos também de articular tais sentidos com as noções de profissionalidade docente de pesquisadores que respaldam este estudo.

No atual estágio da pesquisa, ao realizarmos a entrevista com professores bacharéis foram feitos os seguintes questionamentos: o que você entende por profissionalidade docente? Pra você, o que caracteriza a profissionalidade docente?

Observa-se que na literatura a concepção de profissionalidade vem sendo discutida, dentre outras referências, a partir de entendimentos como o de Cunha (2007), enquanto a profissão em construção; na afirmação de Bazzo (2007, p. 87-88) como sendo “a expressão da potencialidade de atuação desses profissionais na especificidade de sua prática, isto é, a partir do conjunto de conhecimentos, iniciativas, atitudes e valores”. Buscando conhecer sentidos de profissionalidade docente de professores bacharéis, identificamos alguns entendimentos, a exemplo daquele expresso pelo professor (P5): “é uma preparação desde uma formação técnica, científica até uma formação pedagógica”. Nesta fala, parece haver um reconhecimento do professor de que a profissão docente vai se construindo enquanto processo, mas requer uma formação pedagógica. Outro professor disse que a “profissionalidade docente

é a docência como profissão, como prática onde o indivíduo vai realizar uma tarefa [...]; e não como sendo um extra ou qualquer outra coisa (P1).

Uma das professoras entrevistadas afirmou que a profissionalidade docente é uma “profissão muito desafiadora, porque tem que ter esse domínio da especificidade da sua área, mas aliado ao processo educativo” (P4). Parece estar implícita nesta representação que só o conhecimento científico específico da área que o professor atua não basta, é necessário, também, o conhecimento pedagógico que fundamenta o exercício da docência, conseqüentemente, a construção da sua profissionalidade. Cunha (2007, p. 19) nos ajuda nessa reflexão ao comentar sobre a articulação do campo da pedagogia com os conhecimentos específicos das diversas áreas de conhecimento, destacando ser esse um “campo de diálogo epistemológico que exige humildade intelectual e parcerias interdisciplinares”. Relevante observação acerca dessa discussão é a de Sá (1996), ao considerar que

“representações são a consequência da circulação do conhecimento e das ideias pertencentes a subgrupos que se encontram em contato mais ou menos estreito. Essas são representações emancipadas com um certo grau de autonomia em relação aos segmentos interagentes da sociedade”. (SÁ, 1996, p.40).

Importante observação durante a entrevista foi a da professora (P3) quando afirmou que a “profissionalidade docente é unir a teoria à prática”. Mais adiante ela complementou a resposta dizendo que “a maioria dos professores não sabe lecionar em sala de aula porque falta aplicação da licença, é a questão da metodologia do ensino superior *que falta*” (grifo nosso). Pelo que conseguimos extrair dessa representação, quando a professora refere-se à união entre teoria e prática está destacando a necessidade de conhecimentos teórico-práticos de educação para melhorar a atuação docente. Entretanto, essa necessidade é reforçada, no entendimento dessa docente, com “aplicação da licença” *licenciatura*, ou seja, de uma formação que vali-

de a profissão do professor, que a nosso ver, para professores bacharéis se constitui na formação continuada.

No íterim das entrevistas, um professor parece sinalizar, num primeiro plano, um entendimento mais restrito, a saber: “profissionalidade docente, é a pessoa cumprir todas as metas que o profissional tem e que está inserido no contexto dele como aula” (P2). De acordo com essa fala, a profissionalidade restringe-se ao cumprimento de algo estabelecido previamente e limita-se ao trabalho em sala de aula. Mais adiante na entrevista este professor fez o seguinte comentário

com relação a se ele *professor* tem a formação, primeiro ele tem que ter a formação naquilo que ele vai ensinar, mas eu ainda acho que sempre falta alguma coisa, porque pela experiência que a gente vem tendo nos encontros pedagógicos, noto que ainda somos pedagogicamente leigos com relação a isso aí. Então, esses encontros pedagógicos que fazem nos ajudam muito, com relação à maneira de proceder em sala com relação ao aluno (P2, grifo nosso).

Ao que parece, a representação do professor P2 situa-se no contexto do pensamento de Jodelet (2009, p. 111) ao dizer que “as representações são sistemas teóricos que permitem aos atores sociais compreender, interpretar seu ambiente natural e social e nele se situarem”. Sendo assim, “[...] para que ocorra a mudança educacional é preciso que haja conexão com os professores, com sua formação e com a transformação de práticas pedagógicas da sala de aula” (AGUIAR, 2010, p. 305).

Como se observa, os conhecimentos específicos e pedagógicos são evidenciados como necessários ao processo de construção da profissionalidade docente.

No que concerne às características da profissionalidade docente, evidenciadas pelos professores entrevistados, os achados revelaram os seguintes sentidos “aspectos relacionados à formação

pedagógica, porque... às vezes a gente tem a formação técnica e científica pra o exercício da docência, mas não tem uma formação pedagógica pra isso" (P5); "Primeiro, o seu conhecimento da área específica, segundo, eu acho muito importante você ser um motivador [...], ter a capacidade de entender que o aluno não está aprendendo" (P4).

Nesses depoimentos são sinalizados sentidos caracterizadores da profissionalidade docente, como por exemplo: ter conhecimento da área específica; ter uma formação pedagógica; ter a capacidade de motivar os estudantes na construção do conhecimento e reconhecer suas limitações de aprendizagem (no sentido de ajudá-los a superar). Tais representações sinalizam um processo que se caracteriza pelas dimensões das atitudes e das informações, contribuindo para a formação de condutas e orientação das comunicações (MOSCOVICI, 1978).

Outros aspectos apontados como caracterizadores da profissionalidade docente expressam o entendimento do professor (P1), a saber "ter uma preparação; ter gosto pela relação interpessoal; ter flexibilidade e paciência". Tais fatores parecem complementar aqueles mencionados anteriormente por outros docentes, mas na direção de evidenciar alguns princípios orientadores da construção da profissionalidade docente.

Vale evidenciar o papel mediador do professor, implícito nas falas de dois professores entrevistados "se a gente, então, tem uma maneira fácil de explicar, uma maneira... digamos, assim... prática, fazendo exemplos, correlacionando o que a gente tá ensinando com a vida prática, citando exemplos de várias maneiras [...]" (P2); "hoje em dia, notei que pra mim o *docente* é mais aquele que vai ser transformador, que vai interagir, é bacana, não é? É desafiante. Eu mudei aquele conceito que eu tinha de só transmitir conhecimento para interagir mais com os alunos, melhorar o ensino-aprendizagem" (P4) [grifo nosso]. Segundo Aguiar (2006) é na interação que o sujeito elabora o conhecimento e vai se socializando, construindo valores e ideias que circulam na sociedade.

Como se observam, os sentidos atribuídos ao papel mediador do professor anunciadas pelos docentes supracitados, expressam um processo de construção de valores, de práticas (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2005) que possibilitam aos indivíduos uma orientação em suas relações no contexto educacional.

Do que nos foi possível extrair e analisar, nesse momento da pesquisa, acerca dos sentidos de profissionalidade docente por professores da Educação Superior, tratamos de destacar nas considerações a seguir.

Considerações Circunstanciais

Buscando sintonia entre o objetivo de estudo e os achados através da entrevista semiestruturada, apresentamos algumas considerações circunstanciais, enquanto aspectos que poderão contribuir com as reflexões em torno dos sentidos de profissionalidade docente compartilhados por professores bacharéis no contexto da Educação Superior.

Das noções de profissionalidade apresentadas enquanto contribuições de estudiosos que referendaram esse trabalho, ressaltamos: a) profissionalidade – compreendida como processo de construção da profissão docente, assim sendo, não é estática, nem linear; b) profissionalidade – remete para a natureza racionalizada dos conhecimentos e capacidades utilizadas no exercício profissional, desenvolvimento profissional; c) profissionalidade – atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação; grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa. Embora tais noções tenham sido elaboradas em contextos, tempos/ espaços distintos, identifica-se um elo de complementaridade entre elas configurando o seu campo de abrangência.

Importantes aspectos também identificados como contribuições nesse estudo, são os descritores da profissionalidade: reconhecimento da especificidade da função; saber específico da atividade

e a sua natureza; poder de decisão sobre a atividade; autonomia do seu exercício, como elementos que carecem ser discutidos com profundidade.

Estabelecendo uma relação entre os descritores mencionados e as características sinalizadas pelos professores na entrevista, podemos dizer que o reconhecimento da especificidade da função, nesse caso da profissionalidade docente, foi um dos principais aspectos mencionados pelos professores, ressaltando a necessidade de apropriação desse conhecimento como condição para a melhoria da docência. Destacaram-se, também: conhecimento da área específica; capacidade de motivar; capacidade de perceber dificuldades de aprendizagem discentes; flexibilidade; prazer pelo que faz; capacidade de relacionamento interpessoal. Os estudos sinalizaram que os sentidos de profissionalidade docente dos professores entrevistados se configuram enquanto um conjunto de conhecimentos técnicos, científicos, com necessidade de uma formação pedagógica para o exercício da docência na Educação Superior.

Entendemos que o presente estudo além de ter possibilitado reflexões de noções de profissionalidade docente de diversos autores que discutem essa temática, favoreceu um conhecimento mais próximo de sentidos compartilhados por professores da Educação Superior acerca dessa categoria.

Referências

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 23, 2º sem. 2006. p. 155-173.

_____. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30. maio/ago. 2010. p. 301-316.

ALMEIDA, Angela M. O.; JODELET, Denise. **Representações Sociais:** interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas. Brasília, DF: Thesaurus, 2009.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior:** desafios e possibilidades. 2007. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 70. ed. Lisboa, 2010.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et amériaines, **Revue Française de Pédagogie**, n. 94, 1991, p. 73-92.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR. 1998, Paris, França. **Tendências de Educação Superior para o Século XXI/ UNESCO.** Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

CUNHA, Maria Izabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). **World yearbook os education 1980:** professional development of teachers. London: Kogan Page, 1980. p. 42-54

JESUINO, J. Correia. Um conceito reencontrado. In: OLIVEIRA, A.M.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z.A. (Orgs.). **Teoria das Representações sociais:** 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011.

JODELET, Denise. **Representações Sociais**: um domínio em expansão. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência Universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Izabel (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MAGALHÃES, Antônio M. **A Identidade do Ensino Superior**: política, conhecimento e educação numa época de transição. Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2004.

MAZZOTTI, Alda Judith A. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

MELO, Márcia M. de O.; CORDEIRO, Telma S. C. (Orgs.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor e profissionalizar o ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, Kátia M. da Cruz. **Reconfigurar a Profissionalidade Docente Universitária**: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Porto: U. Porto Editorial, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior. **Nuances**: estudos sobre educação, ano 11, n. 12, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2005.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.