

A DOCÊNCIA E A APRENDIZAGEM EM CURSOS DE LICENCIATURAS

*Maria Janine Dalpiaz Reschke**
Faculdades Integradas de Taquara
<https://orcid.org/000-0002-6467-5264>

*Maria Isabel da Cunha***
Universidade Federal de Pelotas
<https://orcid.org/000-0003-4129-7755>

RESUMO

Diante do desafio de formar professores para atuar no complexo cenário da educação contemporânea, reconhecemos a necessidade de pesquisas que tratem da formação pedagógica e do trabalho dos docentes universitários, formadores de futuros professores. É importante refletir acerca do ambiente da aula na universidade e de como são desenvolvidas as práticas pedagógicas. Reafirmamos que a docência universitária é feita de rupturas, continuidades e contradições entre o discurso, a prática e o campo científico, que é atravessado por diferentes valores e crenças e que lida com desafios que a reconfiguram e a ressignificam. Destacando o campo da Didática nas licenciaturas evidenciamos o papel e a responsabilidade redobrada destes docentes frente aos seus alunos, pois a forma com que desenvolvem seu trabalho constitui-se como conteúdo para os alunos em formação. As reflexões dialogam com autores como Tardif (2005), Marcelo Garcia (1999), Freire (1996), Pimenta e Anastasiou (2002), Souza Santos (2000) e Bourdieu (1983), para registrar os principais. Decorre de uma pesquisa de campo que favoreceu as compreensões teóricas aqui veiculadas.

Palavras chave: Didática. Licenciaturas. Formação de professores. Conteúdo e forma. Prática pedagógica.

ABSTRACT

TEACHING AND LEARNING IN TEACHING COURSES

Faced with the challenge of training teachers to work in the complex scenario of contemporary education, we recognize the need research that deals with pedagogical formation and the work of university teachers, trainers of future teachers. It is important to reflect on the classroom environment at the university and how pedagogical practices are developed. We reaffirm that university teaching is made of ruptures, continuities and contradictions between discourse, practice and the scientific field, which is crossed by different values and beliefs..

* Doutora em educação, professora dos cursos de licenciaturas na FACCAT-RS, Brasil e profa. convidada no Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional na UNISINOS – RS. E-mail: mjanine@terra.com.

** Doutora em Educação, docente colaboradora no PPGEdu da Universidade Federal de Pelotas – RS, Brasil e docente convidada da Fundação Universidade de Ciências da Saúde de Porto Alegre – RS, Brasil. E-mail: cunhami@uol.br

They involve teaching that deals with challenges that reconfigure and give new meaning to it. Highlighting the field of Didactics in licenciature courses we demonstrate the role and increased responsibility of these teachers for their students, as the way in which they develop their work constitutes content for students in training. The reflections dialogue with authors such as Tardif (2005), Marcelo Garcia (1999), Freire (1996), Pimenta and Anastasiou (2002), Souza Santos (2000), Bourdieu (1983), to record the main ones. It results from field research that favored the theoretical understandings conveyed here.

Keywords: Didactic. Licenciature. Teacher formation. Content and way. Pedagogical Practice.

RESUMEN

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN CURSOS DE GRADO

Ante el desafío de formar docentes para actuar em el complejo escenario de la educación contemporánea, reconocemos la necesidad de investigaciones que aborden la formación pedagógica y la labor de los docentes universitarios, formadores de futuros docentes. Es importante reflexionar sobre el ambiente de aula en la universidad y cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas. Reafirmamos que la docencia universitaria está compuesta de rupturas, continuidades y contradicciones entre el discurso, la práctica y el campo científico, que es atravesado por diferentes valores y creencias y que a borda desafíos que lo reconfiguran y le dan nuevos significados Destacar el campo de la Didáctica en los cursos de pregrado resalta el papel y la mayor responsabilidad de estos docentes hacia sus estudiantes, ya que la forma en que desarrollan su trabajo constituye un contenido para los estudiantes en formación. Las reflexiones dialogan con autores como Tardif (2005), Marcelo García (1999), Freire (1996), Pimenta y Anastasiou (2002), Souza Santos (2000) y Bourdieu (1983), para registrar las principales. Resulta de una investigación de campo que favoreció las comprensiones teóricas aquí transmitidas.

Palabras clave: Didáctica. Grados. Formación de profesores. Contenido y forma. Práctica pedagógica.

As reflexões sobre a formação de professores começam a ganhar estatuto de conhecimento científico na medida em que a educação, com base nas ciências sociais, reivindicou para si essa legitimidade. Em decorrência da perspectiva dominante de ciência, os estudos iniciais desenvolvidos no campo educativo incorporaram os pressupostos da ciência moderna. O olhar sobre a formação de professores apontava para a construção de modelos prescritivos de perfis que pudessem alcançar generalizações capazes de melhor informar a respeito dessa tarefa. As pesquisas enfatiza-

vam as competências necessárias ao professor a partir de um construto idealizado. Suas condições objetivas de vida, formação e trabalho não se constituíam como um pressuposto da sua docência.

Em nossos estudos (Cunha, 2000, p. 152) lembramos que:

Foram as chamadas teorias críticas, em forte expansão no mundo ocidental que, ao final dos anos setenta, interferiram nas percepções dominantes de formação de professores realizada no espaço acadêmico e escolar. O reconhecimento da educação como uma produção histórica e

socialmente produzida estabeleceu-se como um pressuposto necessário ao entendimento da docência. Estudá-la pressupunha tomar o professor na sua condição concreta de vida, marcada por uma trajetória cultural e contextual. Não mais se poderiam propor modelos universais e generalizáveis para a formação de professores, pois, apesar da identificação de componentes comuns presentes na base da profissão docente, as circunstâncias de sua produção se configurariam singularmente.

A reflexão sobre a formação de professores é subsidiária das compreensões políticas da educação. As posturas filosóficas e epistemológicas que sustentam essas compreensões têm relação direta com as propostas de formação. Essa referência tem favorecido os estudos que recuperam os processos formativos na sua constituição histórica, ligando-os às tendências paradigmáticas que revelam em seus perfis.

Os cursos de licenciatura na legislação brasileira

Os cursos de licenciatura no Brasil vêm sofrendo alterações substantivas incluídas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Krahe (2004) afirma que essa legislação trouxe indicações inovadoras para a formação de professores na virada de milênio, pois o conjunto das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores – DCN (Brasil, 2001) propunha o rompimento com o modelo tecnicista, enfatizando a compreensão de docência numa perspectiva ampla. Nela, o professor deve superar conhecimentos superficiais com relação ao seu trabalho, não se limitando à transmissão de conhecimentos prontos e conclusivos, mas assumindo uma prática reflexiva sobre seu ensino.

As DCN, que servem de parâmetro para a estruturação de cursos, trazem como relevante a noção de competências. Ao mesmo tempo, propõem alternativas processuais e amplas, possibilitando reorganizações inovadoras. A pesquisa, nesse contexto, expressa uma significativa possibilidade de articulação teoria-prá-

tica uma vez que exige reflexão sistematizada sobre a realidade sobre a qual incide.

Com este intuito, é proposto às Instituições que adotem práticas pedagógicas na interface graduação/pós-graduação, com estímulo à pesquisa e à inserção na comunidade via extensão, vinculadas à lógica das competências de autonomia, flexibilidade, adaptabilidade e descentralização.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução nº 1/2002, em seu artigo terceiro, estabelece que todos os professores, para atuar na educação básica, devem ser formados com os seguintes princípios norteadores:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor, tendo em vista:

a) A simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera.

b) A aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais.

c) Os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências.

d) A avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Para essa perspectiva, não é suficiente o professor conhecer bem o conteúdo ou ser um bom pesquisador de sua área. Ele precisa conhecer seu *auditório* – na expressão de Boaventura de Sousa Santos (2000), para identificar e compreender as pessoas com as quais vai manter

relações de formação. Precisa, igualmente, proporcionar conhecimentos e saberes de acordo com a realidade desse auditório, o que exige desenvolver habilidades docentes que contemplem a polivalência e a flexibilidade, valorizando-se as capacidades de adaptação e de criatividade, que se renove frente às demandas dos contextos e das rápidas mudanças sociais.

Novos parâmetros para a profissionalização docente, em que a identidade se teça na competência e no compromisso, são urgentes: o professor precisa ser reconhecido pessoal e profissionalmente, como um eixo central das atividades de formação de seus estudantes.

Atualmente vige a resolução CNE/CP N^o 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), da qual fazemos os seguintes destaques:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução. Apresenta no artigo 11 a seguinte distribuição de carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o

Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei n^o 12.014, de 6 de agosto de 2009). Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1^o ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-E.

A estrutura desse documento orientador segue o padrão da Base Nacional Curricular da Educação (BNCC), que é o documento que norteia os currículos dos sistemas de ensino e redes de ensino no País, apresenta as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e médio de todo o Brasil, e estabelece de forma prescritiva os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade básica. Nesta mesma linha, o documento BNCC-E traz as orientações, prescrições e exposição das habilidades e competências essenciais para a formação dos professores da educação brasileira (Guedes, 2020). A BNC-Formação quer ser um referencial para os cursos de licenciaturas nas universidades, determinando conteúdos e competências tanto para a formação inicial quanto para a continuada em uma “visão sistêmica”, devendo superar as dicotomias entre teoria e prática, escola e universidade. Tem como objetivo final o “efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional do seu magistério” (Brasil, 2018, p. 9). A proposta aponta para uma nova dinâmica

de formação pautada por uma pedagogia das competências e habilidades, obrigatoriamente alinhada à BNCC-EB, em que os estudantes devem ser submetidos a avaliações externas, além de atrelar a formação continuada à evolução funcional ao longo da sua carreira.

Esta perspectiva tem sido criticada pelos intelectuais da área e instituições formadoras, pois a BNC-Formação parece retroceder frente à perspectiva da LDB, valorizando aspectos notadamente instrucionais. Há uma retomada ao tecnicismo, com uma nova roupagem, centrada no saber-fazer e nas competências. Para Curado (2020), o perfil do novo professor, formado pela BNC-Formação, é centralizador, um instrumento para transmissão de conhecimento e de aprendizagens essenciais, desprovido de criticidade frente à realidade educacional e social. A opinião do autor representa um espectro significativo da comunidade de educadores segundo o qual este modelo está pautado pela racionalidade técnica, tantas vezes criticado, tanto pela concepção pedagógica que veicula, como por um descompasso com as demandas da sociedade contemporânea.

A docência e a aprendizagem nas licenciaturas

É certo que o tema da formação de professores, em especial os cursos de licenciaturas, tem sido objeto reiterado de estudos e pesquisas. Um dos focos em tensão centra-se na dualidade curricular desses cursos em que se fraciona o conhecimento disciplinar específico e o conhecimento das ciências da educação. Uma das razões dessa dicotomia está na própria ciência moderna que disciplinarizou os saberes, numa estrutura tão presente na cultura acadêmica, onde forma e conteúdo são olhados de maneira individualizada e, em geral, sob responsabilidade de equipes específicas. Diferentemente da prática que será exigida do futuro professor, a formação do estudante não é unitária, e este sequer percebe a condição cultural do saber profissional para o qual se prepara.

A *práxis* educativa é condição para a mediação da cultura, e é na linguagem que os sujeitos se constroem, compreendendo esta articulação como inevitável. A aula é um espaço repleto de signos e significações que tomam forma e cor através da linguagem e do diálogo entre professor e aluno, interagindo com o mundo. É produzindo cultura que a aprendizagem se concretiza, onde se faz a articulação com o mundo vivido, entendido como um lugar transcendental em que o diálogo acontece. É o lugar em que se pode estabelecer reciprocamente a pretensão de que múltiplas visões se entrelacem, envolvendo o mundo objetivo, subjetivo e social. Lugar onde é possível criticar e exhibir os fundamentos das respectivas pretensões de validade, resolver divergências e construir convergências. É no sistema social que o ser humano se constrói e que o professor transforma-se em mediador da relação emancipatória na ação educativa.

Na tarefa de ensinar, na sua essência, há também o que aprender, dois elementos básicos e fundamentais do trabalho docente: não se ensina o que não sabe e, sabendo, é também preciso aprender.

Encontra-se em Freire (1996) a percepção de que não há docência sem discência. Ambas se explicitam em que seus sujeitos, apesar das suas diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Para ele, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, caracterizando processos de interação humana, base da atividade educativa.

Também Habermas (2000) destaca que a educação, desde sempre, se inscreveu sob os *télos* de diálogo, um processo interativo em que a constituição do sujeito se dá pela ação comunicativa entre os homens.

O docente de ensino superior tem no processo de ensino-aprendizagem um dos focos principais de sua atividade. E, para lidar com a diversidade de estudantes que constituem o público universitário, tem de possuir a capacidade comunicativa de estabelecer o diálogo com eles.

Nos cursos de licenciaturas, essa condição se torna mais emergente, pois nesse espaço de aprendizagem o conteúdo é forma. O fazer do professor com os seus alunos estabelece a referência da prática pedagógica, que é o conteúdo que o professor quer ensinar. Portanto, o agir do professor é duplamente responsável pelo aprendizado do estudante: pelo que ele diz e pelo que ele faz; ‘o que professa’. Por essa razão, a prática dos docentes no campo da Didática, incluindo as Didáticas Específicas, merece estudos especiais.

É importante por isso compreender a Didática e as Didáticas Específicas como um campo fundamental na formação profissional dos professores. Procuram elas instrumentalizar na perspectiva teórica e prática a atuação dos docentes na escola e na aula. Envolvem as matérias de estudo e os instrumentos do trabalho do professor, incluindo as relações entre o ensino e a aprendizagem e os conteúdos específicos do currículo escolar. Espera-se que a didática faça a mediação cultural e cognitiva entre as estruturas do estudante e os objetos do conhecimento, razão pela qual o conceito nuclear do didático é a aprendizagem, que por sua vez é a razão do ensino (Libâneo, 2010).

Se o núcleo da didática é o conhecimento científico dos processos de transmissão e apropriação de conhecimentos (ensino e aprendizagem) de um conteúdo disciplinar, é impossível desvinculá-lo da epistemologia, ou seja, da natureza do conhecimento, sua gênese e sua estrutura; ao mesmo tempo, se o ensino se dirige à aprendizagem dos alunos, o saber científico precisa converter-se em saber a ser ensinado pelo que a ciência precisa passar por uma transposição didática. (Libâneo, 2010, p. 86).

Ao concordar com o autor, compreendemos que os professores, em especial os de disciplinas de Didática e Didáticas Específicas dos cursos de licenciatura, pela apropriação dos modos de ação e das compreensões epistemológicas que sustentam as suas metodologias, ensinam seus estudantes a serem professores. Suas práticas revelam concepções e saberes e por elas expressam sua profissionalidade.

Entretanto Libâneo (2011) ainda reforça que não basta o professor dominar o conteúdo, mas precisa dominar também os processos investigativos da disciplina, as ações mentais, os procedimentos lógicos de construção do campo disciplinar, pois aprender implica a relação do aluno com os objetos de saber. E esse é o sentido do ensinar *com* pesquisa, isto é, incorporar no ensino as habilidades investigativas, compreendendo o conhecimento em movimento, onde a dúvida pode ser o ponto de referência da aprendizagem.

A aprendizagem acontece entre as dimensões básicas interpessoais e na relação com a eficácia de cada um no processo de aprender. Cada vez mais se valoriza a capacidade das pessoas estarem em relações favoráveis umas com as outras, pois os sujeitos, na interação de ser aprendente e assimilar conhecimento em cada nova aquisição, vão se construindo e se formando. Por essa razão, as questões que permeiam o processo ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea exigem mudanças substanciais, colocando desafios para as práticas formativas na universidade.

Candau (1988) afirma que o grande desafio do professor de Didática – geral ou específica – é superar o formalismo didático, ou seja, a busca de um método único capaz de ensinar tudo a todos. Também é imprescindível superar a visão reducionista, pois o método didático tem diferentes estruturantes – entre eles o conteúdo –, e o importante é articular esses diferentes estruturantes na tentativa de superar as dicotomias no processo de ensino e aprendizagem.

Zabalza (2004) advoga por um discente ativo, participativo, conhecedor das necessidades e com disposição para atender às demandas da sua profissão e da sociedade. Propõe a metáfora de que aprender é como conversar, em que o diálogo conclama o envolvimento com a sociedade. Na dúvida, no questionamento conflitante, na ação reflexiva, no planejamento e nas avaliações coletivas, em nível macrossocial/educacional, pode-se encontrar a inspiração

para as reformas curriculares e metodológicas necessárias à formação de professores.

Estudos vêm sendo realizados na expectativa de avançar em alternativas que venham ao encontro desta perspectiva que, certamente, passa pela compreensão dos atores sobre os processos de formação. Imbernón oportunamente lembra que “[...] a inovação na prática se dá quando a pessoa que executa reflete e interioriza o processo como próprio, extrai conclusões sólidas, planeja a ação e é capaz de levá-la a cabo estabelecendo elementos de nova reflexão e inovação.” (Imbernón, 1994, p. 65).

É preciso um novo olhar sobre o processo educativo que proponha situações nas quais o aluno atue sobre sua própria formação, estimulado pelas vivências que tenham esse fim. Certamente trata-se de realizar rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender, caracterizando um processo inovador na formação.

Para Cunha (1998, p. 20), “as inovações que procuram explorar novas alternativas, muitas vezes, se constroem na contramão das forças dominantes, podem ser importantes marcos para a construção de novas possibilidades” no ensino superior. As “repercussões desse processo evolutivo de pensar o conhecimento e de reorganizar as ciências estão trazendo profundas alterações no mundo contemporâneo e, consequentemente, para a universidade”.

Na tentativa de sinalizar critérios para a compreensão do significado de experiências inovadoras, tem sido possível mencionar alguns indicadores. Nos estudos que temos realizado, os indicadores de inovação assumidos sinalizam que é preciso:

- » romper com o tradicional e transitar na importância do subjetivo; promover, através da formação, sujeitos construtores de si e da sociedade;
- » romper com as dualidades ciência/significações, saber popular/saber científico e educação/trabalho; relacionar com eficácia teoria/prática;

- » valorizar a criatividade, o questionamento exigente e a incerteza;
- » perceber o conhecimento de forma interdisciplinar, atribuindo relações entre os conteúdos, não perdendo a significação específica de cada um;
- » estimular a reflexão e abertura para a inovação no seu compromisso com aprendizagem, com a promoção da justiça e da liberdade social.

Certamente todos os lugares e territórios curriculares assumem esse compromisso, mas damos aqui especial destaque ao campo da Didática, tendo em vista sua natureza e objetivos nos currículos das licenciaturas.

É fundamental que a Didática incorpore os princípios da ruptura paradigmática previstos no conceito de inovação para estimular uma perspectiva metodológica que assuma este compromisso. Tal mudança pressupõe uma Didática em ação, protagonizada pelo professor e seus estudantes, na qual a prática cotidiana de formação esteja inspirada nos pressupostos inovadores. Significa vivenciar com os alunos o que a teoria inspira; fazê-los vivenciar experiências que incorporem os princípios da inovação que se quer ter presente na sua formação.

Certamente trata-se de um desafio aos professores, que precisam estar, eles mesmos, em constante vigilância, pois se ensina mais pelo exemplo do que pelo discurso.

Essas situações requerem uma profissionalidade que exige ruptura com as práticas tradicionais e, ao mesmo tempo, uma reflexão profunda sobre sua prática, compreendendo uma profissionalidade que alia a prática e a teoria. Os saberes da prática são cada vez mais considerados como relevantes no processo de aprendizagem, tanto na formação de professores quanto para os estudantes. Estes, certamente, carregam experiências prévias tradicionais, mas, pela ação pedagógica diferenciada nas aulas, vão incorporando a perspectiva inovadora. Esse processo nem sempre é tranquilo, pois é natural que haja certo estranhamento com as exigências e uma aprendizagem com

protagonismo efetivo. As práticas tradicionais estimulam um estudante passivo, receptor de informações, as quais deve reproduzir. Contrariamente, num processo pedagógico inspirado nos critérios de inovação acima descritos, espera-se uma ação participativa e compromissada, com autoria de cada um.

Quando professor e estudantes empenham-se numa proposta de mudança paradigmática, ocorre uma desestabilização com impactos em suas práticas e crenças; o novo provoca conflitos. A mudança induz a um processo dialético, onde o professor avalia o grau de esforço e empenho que é exigido para tal. A inovação é submetida ao seu exercício prático.

Sousa Santos (1994, p. 34) afirma que “quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções”. Lembra, ainda, que o grau de ruptura é que mede a inovação, estando condicionado aos contextos de prática. Nalgum deles uma alteração epistemológica pode ser uma especial ruptura, enquanto em outros contextos trata-se de uma prática usual. Os campos científicos têm trajetórias próprias que lhes conferem práticas pedagógicas específicas. Assim, o que é muito disruptor num campo é usual em outros, o que reflete na formação docente dos diferentes cursos de licenciatura.

Em estudo anterior (Cunha, 2000, p. 145), alertamos que

[...] investigar experiências inovadoras localizadas, que tenham indícios de processos rupturantes, pode ser uma interessante alternativa para a melhoria do processo educativo. Temos o intuito de, assim fazendo, poder contribuir para que a universidade e os sistemas educativos sejam uma alternativa a eles próprios. Será este intento um mito ou uma possibilidade?

Paulo Freire (1996) muito contribui para as necessárias rupturas na formação, mas alerta que a educação sozinha não vai mudar a estrutura social pois, certamente, a sociedade como um todo impacta as mudanças na educação e na sua mobilidade. As instituições também precisam aprender a adaptar-se às exigências

da sociedade vigente, que podem criar alternativas para engendrar o novo. Ademais, a aprendizagem começa ao se reconhecer esta condição, assumindo que as instituições ensinam e também aprendem.

Certamente o comprometimento com a formação acadêmica é essencial para o professor, em especial o que atua nas licenciaturas. A construção do conhecimento pedagógico, envolvendo trocas de saberes nesse processo pedagógico coletivo, abre portas à reflexão teórica e empírica da docência. A inovação na formação do formador pode provocar impacto na sociedade, porque se revela na formação de seus estudantes.

Lucarelli (2000) sugere que a inovação universitária pressupõe metodologias que rompam com as didáticas tradicionais no tocante aos conteúdos, às estratégias, aos recursos, aos propósitos, incluindo as relações entre instituição, alunos e professores. Outro ponto relevante, de acordo com a autora, está relacionado com a superação da fragmentação em disciplinas, incluindo metodologias interdisciplinares, como o ensino com projetos e o desapego do conhecimento voltado à reprodução. É relevante pensar os pressupostos da pesquisa e aplicá-los ao ensino, estimulando a proposição de eixos temáticos articuladores e a valorização da dúvida como ponto de partida da aprendizagem.

São de Lucarelli (ibidem) também as afirmações da importância de criar espaços para a problematização e a mobilização de teorias e práticas. A articulação empírica e teórica, tanto como processo genuíno de aprendizagem quanto na aquisição de habilidades complexas da profissão, é elemento significativo como dinamizador de processos constituintes da didática universitária. A autora afirma que, desde a década de 1970, a universidade vem pensando em linhas de investigação que abordam inovações, com o intuito de enfrentar a crise do ensino. Mas esse movimento precisa ser constantemente estimulado, de modo que a relação entre teoria e prática possa constituir

um importante dispositivo metodológico de ensino-aprendizagem.

Várias são as reflexões acerca do ensino superior e do campo da Didática remetidas ao cenário e aos protagonistas, propondo mudanças paradigmáticas inovadoras, tanto nos currículos de cursos quanto na formação de formadores. Temos defendido que as

atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução. Entretanto, não se estabelecem sobre um ethos regulatório geral. Ao contrário, como afirma Sousa Santos (2000), sua característica é de *não ser indiferente à diferença* (p. 30). Isso significa que a competência situa-se justamente em agir diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelece entre o professor e seus estudantes. (Cunha, 2005, p. 8).

Certamente os crescentes desafios sociais, em um território atingido pela globalização, acenam a uma educação mais exigente para os formadores. Requerem uma formação comprometida com a profissão dos discentes como ativa, desafiadora e produtiva para a realidade do mundo econômico e social.

Se essas condições são importantes para todos os docentes de educação superior, mais se instituem para os que formam professores, dando ênfase aos que atuam nas disciplinas pedagógicas, no campo da Didática e das Didáticas Específicas. Para estes, conteúdo é forma; precisam estar atentos à coerência entre o que anunciam e o que vivenciam.

Desafios da docência universitária: entre a tradição e a inovação

Muitos estudos têm sido realizados sobre a universidade brasileira, desvelando sua trajetória nas condições históricas que explicitam a organização de seus cursos e análise sobre legislações. Esses estudos contribuem para

abrir caminhos e reflexões; no entanto, ainda não são tão expressivos os que exploram a formação pedagógica e a prática cotidiana do professor universitário.

As produções sobre a formação de professores têm ressaltado especialmente aspectos como: saberes e competências do ofício; compreensão sobre o desenvolvimento profissional do professor; modelos de formação; identidade docente; profissionalização docente e práticas reflexivas. A formação de professores, nesse contexto e mediante o cenário de mudanças, identifica-se com o perfil de professor que considera a aprendizagem como um desafio permanente, em que os saberes e as competências são aprendizagens realizadas ao longo da vida, no âmbito da escola e fora dela. É importante, portanto, a perspectiva da profissionalidade na ação docente.

Para Giméno Sacristán (1995) essa condição diz respeito ao resgate da imagem do professor como intelectual, como o detentor de um discurso que é incorporado por elementos técnicos, mas que também exprime componentes políticos que determinam a prática acadêmica.

Também os estudos de Marcelo Garcia (1999), Masetto (2003), Morosini (2000), Anastasiou (2002), Cunha (1998), Pimenta e Anastasiou (2002) e Isaia e Bolzan (2009), dentre outros, sustentam a importância do investimento no campo da pedagogia universitária e no desenvolvimento profissional dos docentes desse nível de ensino.

Masetto (2003) afirma que, no Brasil, o campo da formação do docente da educação superior somente apareceu há cerca de duas décadas, em decorrência da avaliação dos cursos e das mudanças que a ciência pedagógica tem implementado sobre esse campo. Tudo indica que o saber para ensinar – saber próprio das ciências da educação – por muito tempo foi visto como um simples complemento dos saberes disciplinares, no qual as aprendizagens e os saberes próprios à docência foram desconsiderados, partindo da premissa do ‘aprender fazendo’ ou da concepção de que quem tem

domínio do conhecimento específico sabe ensinar – ou seja, uma naturalização da docência sem propor sua profissionalização.

Enfatiza Tardif (2002) a importância da compreensão de quais são e como se instituem os saberes profissionais dos docentes. São eles temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, na estruturação da prática profissional. Para o autor, os professores, iniciantes são movidos pelas crenças adquiridas nas suas trajetórias enquanto alunos. As pesquisas de Raymond, Butt e Yamagishi (1993), citados por Tardif (2002), lembram que quando ocorrem problemas de disciplina em sala de aula, a tendência dos professores é reativar modelos de solução de conflitos que viveram nas suas histórias familiares ou escolares.

Ainda segundo Tardif (2002), os saberes e conhecimentos construídos pelos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Isso porque são construídos ao longo das suas trajetórias, no cruzamento das histórias de vida e da sua escolarização. Não têm uma única fonte, mas se compõem da diversidade de contextos, de culturas pessoais, escolares, institucionais, da categoria profissional e campo científico a que se dedica. Organizam-se em conhecimentos disciplinares, pedagógicos, curriculares, experienciais, apropriados nas relações e nas práticas concretas que vivenciam. São subjetivos porque incorporados a partir de seus referentes, em que os sujeitos imprimem marcas.

Esse modelo da racionalidade prática percebe o processo de formação do professor como contínuo e o próprio docente como sujeito ativo de seu desenvolvimento profissional. Mas, nessa formação, os saberes e as competências docentes são resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (Mizukami et al., 2002). Em tal perspectiva, pode-se supor

que o desenvolvimento profissional do docente envolve valores, ideais, afetos, crenças, experiências, interesses e práticas sociais, profissionais e políticas.

Marcelo Garcia (1999), em seus estudos, indaga sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de investigar quais tipos de conhecimentos adquirem. Procura compreender como o indivíduo vai se tornando professor ao longo de sua trajetória de vida, questionando sobre o que conhecem e como adquirem os conhecimentos da profissão.

A identidade profissional é alcançada a partir de uma construção que perpassa a vida profissional, desde a escolha da profissão, até os diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão e os distintos ciclos de desenvolvimento da carreira.

Cremos, como Pimenta (2006), que a identidade profissional do professor deve ser construída a partir da revisão das tradições e da significação social da profissão, do confronto teórico-prático, das análises sistemáticas das práticas à luz das teorias, do significado que cada um dá à sua atividade, das representações dos futuros professores, bem como das relações estabelecidas com outros profissionais.

Portanto, o professor, enquanto profissional, está em constante construção. Cabe-nos reconhecer e identificar quais são os fatores que interferem na constituição da sua profissionalidade, capaz de responder aos desafios para o ensino superior frente às mudanças pelas quais passa a universidade. Precisam assumir que a qualidade da docência vincula-se à profissionalidade e que, para que isso seja possível, é necessário, além de um sólido conhecimento na área específica, habilidades e saberes do campo da docência e da prática pedagógica. O professor tem de ser inovador, tem de reinventar sua prática para acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo.

Compreende-se à docência como uma relação que visa a importância da formação ética e humanista dos alunos, da interação professor-aluno e aluno-aluno, da clareza e

organização das exposições, da necessidade de adequação da linguagem usada em sala de aula, das especificidades do ensino em sua área – articulando conhecimento, habilidades e atitudes –, do uso adequado das tecnologias à disposição do ensino, entre outras questões. Assim, o professor pensa, organiza, constrói uma intervenção pedagógica atento à complexidade das determinações que atravessam sua prática pedagógica.

Também Nóvoa (1992) aborda a gênese e o desenvolvimento da profissão docente em sua relação com a gênese e o desenvolvimento da instituição escolar. Nessa direção, a trajetória dos sistemas de ensino e da escola tendem a sofrer significativas transformações nos momentos de transição das sociedades, provocadas pelos modelos culturais, sociais e econômicos vigentes em cada época. Conforme o autor, a história da profissão docente lida com uma série de mudanças e, hoje, ganha novos contornos, a partir de amplo debate em torno da necessidade de redefinição da função educativa, buscando elucidar as seguintes questões, entre outras: quem são os alunos? Quem são os professores? Qual é o papel da escola? O que ensinar? Essa reflexão também está presente na universidade, local de formação desses profissionais.

Desvendar os sentidos da formação docente requer observar a sintonia que há entre o conhecimento teórico-prático adquirido nesse processo e as necessidades da escola e da universidade no contexto atual, pois os desafios na área de formação de professores são significativos.

Vale ressaltar que os processos formativos não se dão num âmbito exclusivamente abstrato, porque são destinados a profissionais que, como os demais trabalhadores, têm condições concretas de existência e de trabalho – e é nessa realidade social que a formação se desenvolve e é na sua complexidade que se instala. É preciso, pois levar em conta, a trajetória de formação do docente, a partir do conjunto de atuações, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela,

que constituem o específico de ser professor da educação superior, na direção de sua identidade profissional. Pimenta e Anastasiou (2002) mencionam essa importância:

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 77).

As autoras lembram que muitos profissionais de campos de conhecimento variados adentram o campo da docência no ensino superior por consequência de sua atuação em áreas específicas no mundo do trabalho ou da pesquisa. Trazem consigo uma bagagem significativa de conhecimentos, porém ainda distantes dos saberes profissionais para a docência, entendidos como saber fazer e saber justificar o que faz (Tardif, 2002). E essa justificativa, sendo um trabalho profissional, deve estar teoricamente fundamentada.

Certamente, como afirma Franco (2000), o professor universitário caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões. O movimento de construção da identidade profissional pressupõe um processo, o qual também acompanha a sua trajetória como pessoa e profissional, ambos influenciados pelo contexto institucional e social em que estão inseridos. Trata-se de um olhar reflexivo que também promova a compreensão do trabalho docente como uma tarefa permeada de responsabilidades, atitudes, relações e crescimentos.

A formação deve estimular uma perspectiva crítica reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 1992, p. 25).

Como Nóvoa (1992), Shön (1995) e Tardif (2002) também estimulam a docência assumindo uma epistemologia da prática, fundamentada na reflexão do profissional sobre a sua ação que pode operar possíveis mudanças na docência, capaz de ajudar o professor a encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional lhe impõe.

Vale ressaltar que as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorpora e constrói ao longo de sua trajetória, traduzido em processos formativos, se constituem em um *habitus* que, segundo Bourdieu (1983), significa um sistema de disposição durável e transferível que funciona como uma matriz de percepções, apreciações e ações dos atores em diversos espaços sociais. Através de um painel de significações, construído desde a educação familiar primária, constantemente reposto, reatualizado e modificado ao longo da trajetória social do ator, este constrói paulatinamente seu *habitus*. Através dele os atores dão sentido a um campo, conferindo valor às atividades nele desenvolvidas, ou seja, é uma forma de o professor ser, pensar e agir no mundo e em sua prática profissional. Nessa perspectiva, o conceito de formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui; ela é permanente.

O conceito de *habitus* é um instrumento teórico e metodológico criado pelo sociólogo francês para discutir a relação entre indivíduo e sociedade. É na relação entre *habitus* e campo, com a posse de determinados capitais (econômico, cultural, simbólico ou social), que se constrói o motor da ação na perspectiva

teórica de Bourdieu. O autor reconhece o indivíduo como portador de estratégias de ação, analisando-o como um agente socializado. É pensando o sujeito como um indivíduo socializado, representado pela constituição de um *habitus*, que Bourdieu busca uma mediação reflexiva para a discussão da relação entre indivíduo e sociedade, ou mais especificamente entre ator e instituição.

O *habitus* contribui para a constituição de um determinado campo ao produzir agentes que dão sentido às atividades nele desenvolvidas. A relação que um indivíduo mantém com sua cultura, ou mais especificamente com seu campo, depende das condições nas quais ele a adquiriu. Isso pode ser possível por intermédio da análise das trajetórias profissionais desses docentes. Assim, é possível conhecer características de origem familiar e educacional, posição econômica, enfim, elementos que situem os docentes na estrutura social. Dessa forma, torna-se também possível buscar aspectos que possam construir uma análise dos valores hegemônicos presentes na estruturação do campo do ensino superior e as especificidades trazidas por cada sujeito professor.

Considerações Finais

Compreender a profissionalidade do docente de ensino superior requer perceber as características do tempo e do espaço em que ele está inserido, e compreender além do cotidiano, que incluindo as articulações que demandam como resultado desse processo, tais como: planejamento de aula, organização de currículos e programas, metodologia desenvolvidas, relação professor/aluno e as avaliações.

A relação positiva entre docentes e estudantes confirma a condição de que o conhecimento institui-se no contexto das relações humanas. Sua condição de inteligibilidade e significação está atrelada à forma com que o professor e seus alunos atribuem sentidos às suas práticas.

As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao

longo de sua trajetória, traduzidos em processos formativos, constituem-se num *habitus*, ou seja, em uma forma de o professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional. Nessa perspectiva, como já afirmamos, a formação é compreendida como um processo, permanente por excelência e entrelaçado à trajetória de vida pessoal e profissional.

De alguma forma os docentes reproduzem, com ressignificações, as culturas por eles vividas, com seus alunos. Mas também são capazes de, através de processos formativos e reflexivos, romper com uma profissionalidade intuitiva e alcançar aquela que supõe saberes próprios, teóricos e práticos de sua profissão.

Se essa condição é muito importante para todos os professores, mais se agudiza naqueles que atuam nas licenciaturas, pois o conteúdo e a forma como ensinam institui-se num poderoso dispositivo para os estudantes construírem seus próprios saberes profissionais.

O professor, em especial o professor de Didática, ensina pelo que diz, porém ainda mais pelo exemplo, pelo que faz junto com seus alunos. Sua compreensão pedagógica manifesta-se pelas metodologias que utiliza, as estratégias que põe em prática e modelos de avaliação que instaura. Sua docência é a didática em ação e deve ser explorada tanto nos seus saberes práticos como nos seus pressupostos teóricos.

Vale reconhecer que uma didática vivida tem, provavelmente, mais impacto na formação do que os discursos sobre as formas de aprender.

Embora sejam muitos os desafios no campo da formação de professores nos cursos de licenciaturas, em certa condição perpassam pela própria formação dos docentes que ali atuam. Mais do que nunca, dados os desafios de qualificar e incluir os licenciandos, é preciso uma ação técnica e política na formação dos formadores.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Professores/as como

investigadores/as da sua própria prática. **CADERNOS DA APLICAÇÃO**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, jun./dez. 1998.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 9, de 8 de maio de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 31, maio 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 31, abr. 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 10 de abr. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/02** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 14 de mai. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/02** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf> Acesso em: 14 de mai. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigma**. Araraquara: JM, 1998.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth D. **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GUEDES, M. Q. **Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas**. Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais, v. 1, n. 01, p. 82-103, 28 maio 2020.

Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/658>. Acesso em: 20 março. 2024.

HABERMAS, J. **Aclaraciones a La Ética Del Discurso**. s.l., 2000. (Col. Clásicos Del Pensamiento Universal) [Livro digital]

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado**. Barcelona: Paidós, 1994.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires V. **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

KRAHE, E. D. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 146-158, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre a Didática e a Epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. In: DALBEN, Ângela; DINIS, Julio; SANTOS, Lucília (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da Didática das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade e na formação profissional. In: LONGAREZI, Andreia; POENTES, Roberto (Orgs.). **Panorama da didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papirus, 2011. p. 11-50.

LUCARELLI, Elisa. Enseñar y aprender en la universidad: la articulación teoría-práctica como eje de la innovación en el aula universitaria. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MASETTO, M. Docência universitária: repensando a aula. In: Teodoro, A.; Vasconcelos, M. L. (Orgs).

Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie, 2003. p.79-108.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: Processos de investigação e formação. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 2002.

NÓVOA, António de Sampaio da. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SACRISTÁN, Gimeno J.; GOMES, A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António de Sampaio da (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António de Sampaio da (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 95-114.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUSA SANTOS. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Léa C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Col. Docência em Formação, 1)

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 30/11/2023

Aprovado em: 20/12/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.