

Docência: conhecimentos necessários ao exercício da profissão.

Teaching: knowledge necessary to practice their profession.

Camila Carla Rocha da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
camilacsilva92@gmail.com

Brunna Crislayne Câmara da Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
brunnacrislayne@hotmail.com

Giovana Gomes Albino

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
giovana.albino@ifrn.edu.br

Resumo

Ser docente significa mais que ensinar conhecimentos específicos, representa uma compreensão ampla da área de atuação, das relações que a envolvem nos contextos, escolar e social e, sobretudo, das técnicas e estratégias que demarcam a profissão. Com base nesse entendimento e enquanto alunas do curso de Licenciatura Plena em Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, objetivamos, com este trabalho, conhecer o sentido atribuído à “docência” pelos professores do referido Instituto e identificar semelhanças e/ou discrepâncias entre os conceitos abordados por licenciados e por bacharéis. Para tanto, utilizamos o procedimento de evocação livre e contamos com um total de 37 participantes. Os resultados apontam que as concepções dos professores acerca da docência encontram-se fundamentadas em três perspectivas: a transmissão de conteúdos, o sacerdócio e a profissionalização, não havendo diferenças marcantes que distingam os conceitos assumidos pelos licenciados ou pelos bacharéis.

Palavras chave: docência, professor, profissão, licenciando, bacharel.

Abstract

Being a teacher means more than teaching expertise represents a broad understanding of the area, the relationships in contexts that involve, school and social and, above all, the techniques and strategies that demarcate profession. Based on this understanding and as students from the Full Degree in Biology from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte, aim of this work, know the meaning ascribed to "teaching" the teachers of the Institute and to identify similarities and/or differences between the concepts covered by graduates and alumni. We used the free recall procedure and we have a total of 37 participants. The results show that teachers' conceptions about teaching are based

on three perspectives: the transmission of content, the priesthood and professionalism, with no marked differences that distinguish the concepts made by licensees or bachelors.

Key words: teaching, teacher, profession, licensing, bachelor.

Introdução

Saber que a docência exige mais que o domínio do conteúdo específico da área, significa compreendê-la enquanto profissão que requer técnicas, bases e conhecimentos específicos acerca do seu fazer. Essa realidade, portanto, representa um constructo bastante específico e, ao mesmo tempo em que atrai, provoca, igualmente, dúvidas, questionamentos, inquietações. Assim, o período de estágio nos cursos de licenciatura representa muito mais que uma atividade prática a ser concretizada no âmbito escolar, retrata um momento de ação e reflexão para todos os envolvidos, posto que os impulsiona a pensar sobre os estudos realizados ao longo do curso e a administrá-los na prática, articulando-os às reais necessidades que esta nos apresenta. Desse modo, os períodos iniciais do estágio simbolizam uma etapa importante para os licenciandos, pois permitem um amadurecimento teórico acerca da prática, ao mesmo tempo em que promove um “diálogo” entre as interrogações que os tomam e as descobertas que vão se evidenciando no contato com a escola enquanto espaço de futura atuação profissional.

Foi em meio a esse cenário que ocorreu o impulso à construção da pesquisa ora relatada. Pois enquanto alunas do curso de Licenciatura Plena em Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – câmpus Macau, e imersas no Estágio Curricular Supervisionado como elemento obrigatório para a conclusão do curso, os estudos a ele referentes nos mobilizaram a conhecer o sentido atribuído à docência pelos professores então atuantes no referido instituto, considerando, sobretudo, o fato de que nem todos são licenciados. Nesse âmbito, o presente trabalho teve origem nos estudos realizados no Estágio Curricular Supervisionado, quando foram aprofundadas as discussões sobre o conceito de docência e o que especifica essa atuação profissional, algo impulsionado pela leitura de resultados abordados em outras investigações, como a de Ibiapina (2007).

Assim, partimos da ideia de que não basta o conhecimento específico da matéria a ser ensinada para ser um bom professor, mas também a compreensão da docência enquanto uma profissão que requer, além desse conhecimento, todos os demais que orientam como ser e estar na profissão; como lidar com as distintas abordagens que envolvem o fazer docente (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008). Essa compreensão inspirou-nos a conhecer quais concepções os professores construíram sobre a docência ao longo de suas formações iniciais e a partir das experiências provenientes da profissão.

Com essa perspectiva buscamos ainda realizar um comparativo entre os conceitos abordados por licenciados e por bacharéis, visando verificar se existe diferença no significado de docência para esses grupos distintos de profissionais. Para isso, consideramos que os cursos com formação em bacharelado não ofertam disciplinas da área pedagógica em suas estruturas curriculares, logo, acreditamos que a concepção demonstrada por esses profissionais resulta da própria prática e de momentos de reflexão proporcionados pelo Instituto a respeito da proposta pedagógica por ele assumida. No entender de Altet (2001) o professor profissional, na atualidade, deve ser um sujeito autônomo que apresente um conjunto de competências específicas que acompanhem uma base de saberes científicos provenientes de suas formações acadêmicas ou conhecimentos nativos da prática.

Foi com essa compreensão, portanto, que nos dispomos a enveredar nesse universo de

investigação, no objetivo de conhecer em que sentido os professores do IFRN, sejam eles bacharéis ou licenciados, definem a docência.

Investigando: O que é a docência?

Para o desenvolvimento da pesquisa recorreremos ao uso do procedimento de evocação livre, uma técnica de pesquisa de caráter aberto, baseada na obtenção de respostas livres, impulsionadas a partir de um ou mais estímulos apresentados pelo pesquisador. Nesse processo, os participantes são impulsionados a falarem o que lhes vierem à mente em relação ao estímulo exposto oralmente (SALES, DAMASCENO, PAIVA, 2007). No caso de nossa investigação, estimulamos as evocações dos docentes com a seguinte pergunta: para você, o que significa “docência”?

Segundo Vygotsky (2001, *apud* Ibiapina, 2007) um conceito se forma a partir de uma operação mental dirigida pelo uso da palavra como meio de centrar ativamente a atenção no conceito a ser formulado. Nesse sentido, é válido considerarmos que muitos dos profissionais interrogados podem ter organizado suas ideias exatamente no momento da pesquisa, sem que estas configurem resultados de outros momentos reflexivos a respeito. Porém, longe de ser algo negativo, isso corresponde exatamente ao que prevê o procedimento metodológico adotado: a liberdade de pensamento e de expressão sem uma construção prévia.

No decorrer da realização metodológica apenas evidenciamos a questão indutora e nos eximimos de fazer qualquer interferência, detendo-nos somente na atenção às evocações. Estas aconteceram individualmente e foram gravadas em áudio. Posteriormente, transcritas e analisadas levando em consideração o conteúdo explícito nas falas em relação ao objetivo da investigação e o referencial teórico adotado. No total trabalhamos com trinta e sete (37) professores de áreas diversas de ensino, com formações em licenciatura e/ou bacharelado.

Os docentes compuseram três categorias: vinte e seis (26) licenciados, sete (07) bacharéis e quatro (04) professores que possuem as duas formações. Apesar de levantarmos a hipótese de nos depararmos com diferenças de concepções relacionadas a essas categorias formativas, buscamos analisar as falas de modo conjunto, verificando os temas que delas pudessem emergir.

A Construção da Docência como Profissão

A educação no Brasil tem suas raízes na ação dos jesuítas, cujo foco do ensino era a catequização dos índios. Romanelli (2000, citada por Ney, 2008) afirma que aquele ensino era desinteressado e voltado apenas para dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho. Nesta época o ato de ensinar ainda não era concebido como docência, era visto como sacerdócio, missão, como uma ação realizada por amor, uma prática totalmente desinteressada de fins econômicos, lucrativos ou políticos.

A docência passou a ser concebida como profissão somente a partir dos períodos Pombalino e Joanino (1760-1821). Esse processo de construção da identidade profissional do docente teve início quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e das Colônias. Com este evento a Igreja Católica perdeu a gestão da educação escolar passando a centralidade do processo educacional para o Estado que, por sua vez, visava oferecer conhecimento científico e profissional (NEY, 2008). Efetivando-se, portanto a profissionalização docente.

Com as reformas nas políticas educacionais foi abolida a classe de professores leigos das instituições de ensino e a partir do século XIX o ato de ensinar passou à competência daqueles

que tivessem certas habilidades que lhes permitissem o exercício da profissão. Em meio a esse contexto, a docência tornou-se concebida como atividade especializada que exigia do professor “um conjunto de conhecimentos e de técnicas instituídas sistematicamente pela categoria como necessárias ao desenvolvimento do ensino” (IBIAPINA, 2007, p. 35). Porém, vale ressaltar que o curso específico de magistério ainda não era requisito necessário à atividade docente. O indivíduo que se interessasse em exercer a profissão de professor precisava apenas ter formação em alguma área específica.

Seguindo com o avanço no processo de reconhecimento da profissionalização da docência pela sociedade e pelos próprios professores, no período da abertura política que seguiu de 1986 a 1996, foi promulgada a Constituição da República em 1988, na qual foi estipulada, em seu capítulo V, a valorização dessa categoria de profissão, garantindo aos profissionais planos de carreira e o ingresso nas escolas públicas apenas através de concursos públicos por provas e títulos.

Com essas concepções para a docência se fez necessária uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecida através da Lei nº 9.394/96. Esta passou a garantir, em seu artigo 62 do título VI, que na educação básica fossem ministradas as aulas apenas por professores que tivessem formação superior em um curso de licenciatura ofertado por universidades ou institutos superiores de educação. Este acontecimento, portanto, vetou a ideia de que qualquer pessoa que detivesse conhecimento pudesse ensinar na educação básica, o que não se estendeu ao ensino superior, visto que no art. 66 foi estipulado que a preparação do professor para lecionar no ensino superior pudesse ocorrer em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado, abrindo a possibilidade de que profissionais bacharéis também exercessem a atividade docente.

Este cenário apresenta, deste modo, uma relação direta com nossa investigação, posto que além do curso superior de licenciatura em Biologia, o IFRN câmpus Macau, também oferece cursos técnicos de nível médio – de modo integrado e subsequente – o que justifica a presença, na instituição, de professores que não tiveram a formação pedagógica devida para tal atuação profissional.

Saberes que Competem à Prática Docente

Para discutir o conceito de docência então enaltecido em nossa pesquisa julgamos importante remeter-nos aos saberes que competem ao ofício da formação profissional no contexto da prática docente, considerando que a docência conceitua-se como uma atividade especializada que “necessita do domínio de conhecimentos, da construção de saberes e competências e de constante processo de reflexão e ação compartilhado entre os pares” (IBIAPINA, 2007, p. 30).

Baseando-nos, portanto, nessa perspectiva, podemos indagar: quais são esses saberes que os professores precisam deter para o desempenho de sua profissão? Para responder a esta indagação mostra-se relevante considerarmos afirmativas como a de Gómez Pérez (2001) para quem a docência, em tese, não deve se restringir apenas ao conhecimento de uma disciplina. É preciso ir além, apropriar-se de um conjunto de saberes que juntos irão construir a sua identidade profissional. Atualmente na literatura pertinente muito se tem discutido sobre esses saberes. Nesse direcionamento destacam-se estudos como os de Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Gauthier (1998); Shulman (1986); Saviani (1996) e Pimenta (1999), cujas classificações foram assim resumidas por Farias *et al* (2009):

Autores	Tipologias
Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência.
Gauthier (1998)	Saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; saberes de ação pedagógica.
Shulman (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento curricular.
Saviane (1996)	Saber atitudinal; saber crítico-contextual; saber específico; saber pedagógico; saber didático-curricular.
Pimenta (1999)	Saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; saberes da experiência.

Em essência, esses saberes indicam algumas das características que devem apresentar os atuais docentes inseridos no mercado de trabalho. São eles que propiciam ao professor os meios necessários ao desempenho do que é esperado para se obter mérito na profissão e, concomitantemente, colaboram de modo significativo no processo de construção de identidade do profissional docente (FARIAS *ET AL*, 2009).

Resultados e Discussões

A partir dos estudos então evidenciados sobre a constituição docente chegamos às análises das falas dos professores participantes de nossa investigação. Neste momento, percebemos que os significados de docência apontados por estes encontram-se fundamentados em três perspectivas: a transmissão de conteúdos, o sacerdócio e a profissionalização.

Nas respostas obtidas com o grupo dos licenciados (26), 54% destacam o conceito de docência como transmissão de conteúdos, 31% ainda associam a profissão como sacerdócio e somente 15% concebem esta prática como profissão. A este respeito, evidenciamos afirmações como:

Docência pra mim é transmissão de saberes com muita consciência, com muita responsabilidade, fazer com que haja o resgate do conhecimento de saberes de nossos alunos fazendo com que eles venham desenvolver sua capacidade pessoal e fazer com isso permeie por várias gerações e também em todos os segmentos da sociedade (PROF. LICENC. 12).

A docência é uma razão de viver, vocação, construção do futuro (PROF. LICENC. 09).

[...] à docência ou aos docentes cabe o papel de tornar possível esta interação por meio da educação formal e institucionalizada. Noutras palavras, a docência se constitui na profissionalização de um ato essencialmente humano: a aprendizagem (PROF. LICEN. 22).

Dentre os bacharéis (07), o percentual de professores que instituiu o conceito de docência na referência ao sacerdócio foi equivalente aos que o remeteram como transmissão de conteúdos chegando ao resultado de 43% em cada situação. Somente 14% deste grupo de professores

compreendem a docência como prática profissional. Nessa perspectiva, encontramos ilustrações nas seguintes falas: “É a forma de repassar o conhecimento que você adquiriu na sua formação acadêmica, de modo que você possa favorecer... contribuir para a formação de seus alunos” (PROF. BACHAREL 05); “Docência é a arte de educar” (PROF. BACHAREL 06); “Um ofício de não apenas transmitir conhecimento aos alunos, mas sim fazer com que eles aprendam de verdade” (PROF. BACHAREL 04).

Daqueles que possuem as duas formações (04) – licenciatura e bacharelado –, somente duas das categorias foram apontadas: 75% evidenciam a transmissão de conteúdos como marco maior da profissão e 25% se remetem ao sacerdócio. A perspectiva da profissionalização não se destacou como abordagem dentre as respostas dadas. Nesse caso, localizamos enunciações como:

Docência é interferir primeiro na formação humana dos alunos, ético e em segundo lugar a parte técnica. Você qualificar para exercer uma faculdade com ensino profissionalizante, se qualificar para a prática em uma determinada área (PROF. LICEN./BACHAREL 03).

Docência é a missão de estar formando um caráter, uma opinião, formando uma pessoa para a vida (PROF. LICEN./BACHAREL 01).

Como podemos perceber, em sua maioria, tanto os licenciados como os bacharéis e até mesmo aqueles que trazem as duas formações concebem a transmissão de conteúdos como a característica maior de sua prática profissional, acreditando que esse fazer seja eficaz e o suficiente na contribuição para a aprendizagem dos alunos. Observamos, com isso, uma possível decorrência dos modelos formativos vividos por esses profissionais, centrados, sobremaneira, nos “saberes teóricos da área específica” em detrimento dos saberes pedagógicos voltados à compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem e de suas implicações no desenvolvimento do aluno como um todo. Nesse enfoque, vale trazermos uma reflexão de Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 30) quando afirmam que “é preciso ultrapassar o modelo de formação em que considera o docente apenas como um transmissor de conteúdos”.

Apesar de aparecer em uma parcela menor, não podemos desconsiderar também as falas de um grupo de docentes que ainda associam seu ofício ao sacerdócio, referindo-se à ideia de missão, de pura emotividade; entendendo a docência como uma prática realizada por amor. Nessa construção, o discurso se desfaz do sentido profissional e remete-se a conceitos que foram formados a partir de uma base cultural, difíceis de serem apagados do imaginário social e pessoal construído para a função docente, visto que o termo profissão tem seu significado ligado à ideia de fé, o que indica que o conceito clássico de docência pertence à dimensão religiosa (ARROYO, 2000, *apud* IBIAPINA, 2007).

Sobre essa realidade, vale dizer que no grupo de professores que relaciona a docência ao sacerdócio, apesar de aparecer um discurso centrado na afetividade, no amor a ser destinado à profissão, na verdade, não ocorreu ainda o desprendimento da imagem da educação associada à missão de “salvar”, de “formar um bom homem”, enquanto atitudes humanas cristãs. Prevalece a ideia de que usando o emocional, todo o resto acontece por consequência. Perde-se, com isso, a questão do profissionalismo, da profissionalidade, em suma, da profissionalização. A dedicação e a responsabilidade, apesar de constituírem o cenário profissional, são retratadas como atos emocionais, afetivos, ligados à missão assumida pelo educador.

Poucos são aqueles professores que reconhecem o real sentido da docência como profissão. Considerando que o profissional professor precisa ser dotado de técnicas, competências e saberes que lhes possibilitem segurança e autonomia na prática profissional, bem como, construção de suas identidades enquanto docentes observamos que um longo caminho ainda se faz necessário, posto que não apenas um grupo, mas todo o conjunto de professores precisa localizar-se nessa posição; precisa assumir-se profissional, consciente dessa função e das ações que a ela competem. A definição desse tipo de profissional é realizada por Altet (2001, p. 25) como “uma pessoa autônoma dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade ou conhecimentos explicitados, oriundos da prática”.

O reconhecimento da profissionalização na docência ocorre de forma gradativa, visto que depende de um esforço individual e ao mesmo tempo coletivo da classe dos professores. Perrenoud (2001, p. 136) destaca que a profissionalização está longe de ser concluída e só progride com o passar das décadas. Reforçando essa ideia, Pimenta (2008, p. 18) nos lembra que o profissional docente deve, ao longo de suas práticas, desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem constantemente construir seus saberes-fazeres docentes mediante as necessidades e desafios advindos do ensino como prática social em seus cotidianos. Acrescentaríamos a isso a construção de uma consciência que o permita ser autônomo, pesquisador e crítico em suas ações e nos resultados que dela decorrem.

Em vista desse cenário, podemos observar que os professores, em sua maioria, ainda concebem a docência em uma ótica que se distancia de seu caráter mais particular: um fazer dotado de saberes e práticas que lhes são singulares e necessários ao desenvolvimento da profissão, associando-a à limitada ação de transmitir conhecimentos – algo possível a qualquer um que os domine – ou à missão, ao sacerdócio – igualmente distante da condição essencial de formação específica.

Considerações Finais

Diante dos dados evidenciados na pesquisa podemos perceber que não existe uma diferença marcante acerca do conceito de docência entre licenciados e bacharéis, ainda que isto se distinga, de modo relativo, quando o participante possui as duas formações conjuntamente, o que desperta certo estranhamento. No geral, entretanto, encontramos uma visão tradicionalista do professor como transmissor do conhecimento, ou seja, aquele que não carece de qualquer formação específica, mas apenas o domínio do que será “transmitido”, algo que retrocede nas discussões atuais sobre a importância da formação do educador.

Por outro lado, aparece ainda a associação da ação docente com a ideia de um “fazer por amor”, relacionando a docência a uma missão, ao sacerdócio. Os que se remetem à percepção da profissão, o fazem de modo inseguro, sendo limitados ao se referirem às características que asseveram essa condição. Com isto, podemos observar um déficit de conhecimento no que diz respeito às áreas didático-pedagógicas na formação desses profissionais, cujas bases teórico-práticas têm como norte destacar a relevância do fazer docente enquanto um ofício singular, que carece de uma boa formação e compreensão aos que o desenvolvem sobre os diferentes aspectos que abrangem o ato de ensinar.

Mediante essas constatações, vale lembrarmos que descobertas como estas promovem um olhar mais específico sobre as concepções de educação que têm permeado o trabalho de muitos dos docentes atuantes nos cursos de licenciatura das mais distintas instituições brasileiras. Caracterizam, dessa forma, uma vertente de pesquisa que pode propiciar novos olhares sobre a forma como essas concepções refletem nos modos de agir desses

profissionais, servindo de base para a promoção de atividades de formação continuada que possibilitem reflexões significativas acerca do fazer e do ser docentes. Nesse sentido, seus resultados podem contribuir para a discussão das relações que se estabelecem entre a formação do docente e a prática pedagógica desenvolvida por este, sobretudo, no que diz respeito à formação do licenciado, a quem compete a especificidade das práticas docentes em sala de aula. Esta realidade estende-se, assim, para as mais distintas áreas de formação do professor, incluindo-se nisto, a educação em ciências.

Referências

ALTET, M. As Competências do Professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAGUAY, L. *et al.* **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.939/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FARIAS, I. M. S. de; *et al.* **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líber Livro, 2009.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 23-51.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. de M. A trama: o significado de docência. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livros, 2007. p. 29-49.

NEY, A. **Políticas Educacionais: organização e estrutura da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 35-36.

PERRENOUD, P. A Ambiguidade dos Saberes e da Relação com o Saber na Profissão de Professor. In: PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-166.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: CAMPOS, E. N. *et al.*; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

SALES, Z. N.; DAMASCENO, M. M. C.; PAIVA, M. S. **Organização Estrutural das Representações Sociais do Cuidado**. Disponível em: <<http://www.uesb.br/revista/rsc/v3/v3n1a04.pdf>>. Acesso em: 11/03/2013.