

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: OLHARES DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE BACHARELADO

NECESSARY KNOWLEDGE TO THE TEACHING PRACTICE IN HIGHER EDUCATION: THE PERSPECTIVES OF BACHELOR COURSES PROFESSORS

Cecilia Rosa Lacerda¹

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados de pesquisa que focou a articulação da experiência docente com o saber ensinar dos professores dos cursos de bacharelado no ensino superior, considerando sua concretização na prática profissional dos entrevistados. Os cursos envolvidos foram: Administração, Ciências Contábeis, Comunicação e Sistemas de Informação, todos de uma instituição privada do Ceará. O interesse foi discutir acerca dos saberes docentes e profissionais dos professores do ensino superior que não tinham formação formal para ensinar e acerca das percepções deles sobre os saberes necessários à docência. Com fundamento na abordagem qualitativa e utilização de pesquisa colaborativa como instrumento de formação docente, foram realizadas entrevistas e encontros formativos. Neste texto, serão apresentados dados coletados em entrevistas semiestruturadas, que apontam os saberes

¹ Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará

necessários à prática, conforme os olhares dos professores. Destaca-se a junção da pesquisa com a formação como mecanismo de desenvolvimento profissional. As análises apontaram que os saberes são advindos dos percursos pessoal, acadêmico e profissional, e a mobilização desses saberes vai sendo tecida por meio de troca de experiências entre os pares e com os estudantes, indicando a efetiva profissionalidade à medida que se reconstróem saberes inerentes à profissão.

Palavras-chave: *Saberes docentes. Docência no ensino superior. Profissionalidade.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo socializar resultados de pesquisa de doutorado que teve como foco compreender como os professores do ensino superior, sem formação pedagógica formal e com experiências concomitantes em atividades profissionais específicas, elaboram sua competência para o trabalho docente em cursos de bacharelado por ocasião de sua prática. Enfatiza-se, na investigação, a imbricação da dimensão da pesquisa com a dimensão formativa do trabalho, utilizando-se essa integração como um instrumento de desenvolvimento profissional docente, visualizado nos debates dos encontros de formação. A abordagem metodológica deste estudo baseou-se na pesquisa colaborativa, de natureza qualitativa, recorrendo-se a entrevistas, observação de aulas e encontros formativos, com análise de estudos de caso construídos pelos colaboradores envolvidos no processo. Para este texto,

selecionaram-se fragmentos dos dados que apresentam as percepções dos professores acerca das exigências, bem como dos saberes, necessários à prática docente no ensino superior.

Participaram da investigação professores dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comunicação, incluindo Jornalismo e Publicidade, e Sistemas de Informação de uma instituição privada do estado do Ceará. Destacam-se, neste trabalho, as características apresentadas pelos professores como exigências próprias da especificidade docente, como saberes do conhecimento, saberes didáticos, saberes das experiências, saberes da dimensão humana e da dimensão ética, esta expressa pelo comprometimento com a profissão.

As exigências inerentes ao exercício da docência estão diretamente ligadas à compreensão que o docente tem da profissão e à percepção dos direitos e deveres do trabalho que exerce. O fenômeno dessa compreensão das especificidades da profissão vem à tona no enfoque do trabalho, sendo manifestado no cotidiano das práticas pedagógicas, entendidas como “espaço de apropriação de uma diferenciada competência profissional, que se apoia em conhecimentos construídos processualmente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 28).

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Aprender e ensinar no ensino superior são ações pedagógicas relacionadas com as mudanças do perfil do estudante universitário, que cada vez mais cedo ingressa nesse estágio,

apresentando muitas vezes imaturidade, pouca autonomia e hábitos de prática de estudos por memorização. Incluem-se, ainda, a instabilidade em questões afetivas e a falta de perspectivas com relação ao mundo do trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Tudo isso torna ainda mais complexa a ação pedagógica do docente universitário. A essa premissa, soma-se o fato de que número significativo de professores que atuam no ensino superior teve formação inicial em cursos de bacharelado, ou seja, não possui formação pedagógica formal.

É cada vez maior a presença de médicos, advogados, economistas, dentre outros profissionais, no magistério. No entanto, embora exerçam o magistério, eles tendem a não se identificar como docentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). É para esse profissional que se direciona a atenção desta pesquisa, por meio da investigação da prática do professor que não teve formação específica para o ensino e que atua nos cursos de bacharelado.

Em pesquisa junto ao banco de teses da Capes, com o objetivo de mapear as produções científicas sobre o tema da formação do professor, André, Simões e Carvalho (1999, p. 308) explicitam a reduzida atenção que o tema da docência no ensino superior recebeu na década de 1990.

A análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 Trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, na década de 1990, permitiram identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.

A esses resultados, as pesquisadoras acrescentam que “a pesquisa permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior” (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO, 1999, p. 309).

Outro aspecto a ser debatido na universidade é o fato de a pesquisa se sobrepor à docência em cursos de bacharelado. A ênfase dos programas de pós-graduação em pesquisa, distanciando-a da formação para a docência, é ressaltada pelo Plano Nacional de Pós-Graduação – 2005/ 2010 (PNPG), que assinala a prioridade com a formação do pesquisador, indicando a necessidade da formação docente para atuar no ensino superior nos patamares do mestrado e do doutorado, em razão da expansão do sistema de ensino em todos os níveis. Por outro lado, no Plano Nacional de Graduação (PNG), já se discutia, em 1999, no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD), a formação pedagógica do professor universitário, sobre a qual se destaca a importância da articulação da pesquisa e a docência a ser trabalhada na pós-graduação:

A pós-graduação precisa integrar, à sua missão básica de formar pesquisador, a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às quais dizem respeito o rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica (ForGRAD, 1999, p. 11).

O ensino só poderá integrar-se à pesquisa quando for embasado em um novo paradigma da concepção de ensino e aprendizagem na sociedade e, por conseguinte, na universidade. Não se limita a uma nova didática, mas a uma

ruptura com as formas de compreensão do conhecimento e do mundo. O ensino, para ser realizado com pesquisa, necessita incorporar os princípios da tarefa investigativa, isto é, assumir os processos metodológicos dessa atividade, tendo as inquietações pedagógicas como ponto de partida da aprendizagem docente e discente (CUNHA, 2005, p. 13).

O trabalho do professor é o ensino, e, muitas vezes, este é visto como ocupação secundária em relação à atividade laboral principal voltada para a produção; quando subordinado à esfera da produção, a missão do ensino se restringe à preparação para o mercado de trabalho, e os agentes escolares são considerados trabalhadores improdutivos, quer pela ótica da reprodução da força de trabalho necessária à manutenção do capitalismo quer como agentes de reprodução cultural.

Para contradizer o fragmento há pouco exposto, Tardif e Lessard (2007) postulam o argumento de que o trabalho docente constitui uma das ferramentas para a compreensão das transformações da sociedade do trabalho, apoiando-se em quatro teses:

- a revolução dos serviços superou a Revolução Industrial. Há uma demanda crescente pela área de serviços, em função do estilo de vida, principalmente da mobilidade das pessoas do campo para os centros urbanos, passando a exigir uma diversidade de serviços, profissões e, conseqüentemente, trabalhadores, enquanto se assiste a uma retração na demanda por trabalhadores envolvidos com os bens materiais;

- a ênfase à denominada “*sociedade cognitiva*”. Os profissionais do grupo de serviços ocupam posições importantes, tentam criar e controlar o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às inovações e à gestão do crescimento cognitivo, focando a lucratividade e a produtividade.
- a evolução das profissões e das atividades burocráticas racionais. Há uma integração de conhecimentos formais na esfera da gestão social, como a utilização da estatística e de vários instrumentos de medida, teorias dos comportamentos; e
- o trabalho interativo. A compreensão de que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a centralidade do processo do trabalho interativo.

A última tese traz a especificidade da docência, configurando-se o enfoque à dimensão humana no trabalho interativo, eixo defendido neste artigo.

Atenta-se para o viés crítico das teses explicitadas. O trabalho docente refere-se ao trabalho pedagógico, o professor no trabalho situado em contexto prático e reflexivo. Não se defende como valor mercadológico em um contexto da mais valia, manifestando-se pela venda ou pela troca da força de trabalho, passando o ensino a ser uma mercadoria em uma lógica capitalista. Adota-se neste texto o conceito de trabalho como práxis interativa expressa pela mobilização de saberes,

compreendendo que o trabalho docente no ensino superior passa pela análise das condições materiais e subjetivas a que os indivíduos são submetidos. A falta dessas condições interfere significativamente na qualidade do trabalho.

No Brasil, o Cadastro Nacional de Docentes, de 2012, registra um total de 362.732 funções docentes, revelando aumento de 1,5% em relação a 2011. Dessas, 41,4% estão em Instituições do Ensino Superior Públicas (IES) e 58,6% em IES privadas. No aspecto relacionado à qualificação, diagnosticou-se, no período de 2009 a 2012, pela primeira vez, um aumento de docentes com doutorado, e, na categoria especialização, o número de profissionais tem decaído ao longo dos últimos quatro anos. Os docentes com formação de doutorado cresceram mais de 28% no período analisado, e os que possuem mestrado tiveram uma variação positiva de 14,4% no mesmo período (Inep/MEC, 2014). Esses indicadores refletem a realidade do trabalho docente, assim como demonstram a centralidade na organização socioeconômica do país.

Além do crescimento quantitativo de docentes no Brasil, destaca-se que o impacto do ensino sobre a sociedade não se limita, apenas, às variáveis econômicas, reflexo de renovação das funções sociotécnicas, da distribuição e da partilha dos conhecimentos e das competências entre os membros da sociedade. Tardif e Lessard (2007, p. 23), então, apresentam a relação da escolarização com as interações no espaço educacional:

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações, a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas

interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. Em suma, a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, à docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou modelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola.

Os docentes se inserem em um grupo ocupacional que desenvolve seu trabalho em instituições nas quais ocupam posições subordinadas e estão sujeitos a variadas formas de controle burocrático e administrativo, deparando-se com nítidos limites na conquista de autonomia e autocontrole. Dentre as formas de controle, destacam-se as mediações, resultando na intervenção da instituição nas relações com os sujeitos. Na lógica do controle, o trabalho em educação manifesta-se com técnicas de ensino de planejamento por objetivos e instruções; essas formas estereotipadas de diagnóstico e avaliação são modelos das empresas, geralmente adotados pelas organizações como técnicas de administração com divisão de funções de gestão e docência (COSTA, 1995).

Como forma de demonstrar o compartilhamento exercitado pelos professores e seus pares, são apresentadas, a título de referências, as características básicas desse processo.

- Competência: o professor recebe a formação inicial, sendo uma formação específica que o torna tecnicamente capaz em um campo

particular. O mais instigante no curso superior é que os profissionais são reconhecidos bem mais pela competência técnica, com ênfase no conhecimento específico em detrimento do conhecimento pedagógico.

- **Vocação:** o significado do termo profissão está ligado à ideia de fé, voltada para a dimensão religiosa. A imagem do professor que acaba de se formar é de alguém que renunciou a uma ambição econômica para se dedicar a uma vocação social ou ao amor à profissão. Essa característica é criticada, sendo substituída por uma profissionalização docente. É comum a afirmação de que o professor deve ser um vocacionado. A reflexão tecida descortina essa expressão, e esse entendimento volta-se para a concepção de que o professor é um profissional do ensino.
- **Autorregulação:** o grupo de profissionais não possui um código de ética nem mecanismos para julgar seus pares e resolver conflitos, embora respeite regras morais (COSTA, 1995).

Os aspectos ora esboçados, inerentes ao profissional docente, também foram analisados no imaginário social como atividade independente das leis do mercado, da força de trabalho, como expressa Therrien (1998, p. 29):

O ideário construído em torno do trabalho de ensinar, legado por sucessivas gerações, afirmava

a capacidade de todos os professores realizarem o seu próprio trabalho e de prepararem outros que os sucederiam. Socialmente, proporcionava a configuração de um quadro de atributos que distinguiu a atividade docente de outras profissões, fazendo do professor um misto de profissional liberal e de funcionário público. Essa atividade podia fornecer, aos sujeitos que desenvolviam, a possibilidade de se perceberem vinculados a uma existência desmercadorizada — faço isto porque gosto, não porque precise — e com certeza de que, politicamente, estavam vinculados a interesse coletivos e apartidários.

De acordo com a autora, a incapacidade do sistema de ensino em lidar com as novas necessidades e as diversidades materiais e culturais postas pela população põe na berlinda as representações sociais constituídas em torno do trabalho docente, tornando clara a dificuldade do magistério na sua redefinição de papel.

Apointa-se, nesse sentido, para a relação epistemológica e pedagógica do trabalho docente, focando o ensino como objeto central dessa profissão, como uma ação situada. O estudo dos saberes de como ensinar e das implicações dessa atividade complexa se apoia na ergonomia e na cognição situada (GERVAIS; LOIOLA, 2000). Sobre esse aspecto, a interação professor e aluno configura-se na natureza epistemológica e didática. Na dimensão epistemológica, o trabalho docente é considerado um campo de conhecimento específico. A interação dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem com o próprio conhecimento possibilita o surgimento de mais conhecimentos. Por sua vez, os fatores relacionados com a dimensão didática e, também, pedagógica vinculam-se a objetivos educativos de formação humana e a processos

metodológicos de transformação da matéria e apropriação dos saberes.

Diante dos argumentos apresentados, reforça-se a importância de compreender e assumir a docência como trabalho, no sentido de uma prática interativa e situada no contexto da complexidade que envolve a profissão. Nessa complexidade do processo entre sujeitos, professores e seus pares e estudantes, é que o ofício se materializa por meio da transformação sistematizada do conhecimento. No diálogo com os sujeitos, o saber crítico norteia o objeto de trabalho do professor, recriando sua prática profissional.

DIALOGANDO COM OS DADOS

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Foram entrevistados dez professores dos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Comunicação e Sistemas de Informação de uma instituição privada do estado do Ceará. Apoiou-se no pressuposto de que os professores do bacharelado, ao conviverem no campo profissional da docência e da área específica de formação, com interação com seus pares em ambos os espaços e com os estudantes, desenvolvem a profissionalidade por meio da prática pedagógica. Na busca por analisar as percepções dos professores acerca das exigências e saberes necessários à prática docente no ensino superior, foram levantados elementos da trajetória pessoal e profissional desses sujeitos.

Os professores colaboradores da investigação apontaram que os saberes vão sendo elaborados nos percursos pessoal e

profissional de cada um. De acordo com Tardif *et al.* (1991), esses saberes referem-se aos pressupostos que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar, os quais provêm de fontes diversas, como a formação inicial e continuada, o currículo e a socialização escolar, o conhecimento das disciplinas que serão ensinadas, a experiência na profissão, a cultura pessoal e profissional e a aprendizagem com os pares.

As percepções sobre o que é preciso para exercer a docência foram expressas pelos professores do ensino superior da seguinte forma: “conhecimento do assunto: quando uma instituição me chama para dar aula de um assunto que não sei, eu não aceito”; “entendimento metodológico do assunto: compreender a rotina da instituição, saber elaborar um plano. Neste aspecto o mestrado me ajudou na questão metodológica, a fazer síntese, a elaborar hipótese, problema, fazer um estudo teórico, dentro de um método científico, a focar, e esse foco me ajuda na docência, a focar no assunto do que estou ensinando”; “vivência na prática: ter vivência no mundo do trabalho. Por exemplo, para isso eu imprimo os *slides* em folhetos e estudo os exemplos que vou dizer na aula. Tenho receio de esquecer alguma coisa importante”.

Observa-se que os professores explicitaram elementos necessários à prática pedagógica, podendo ser sintetizados em três saberes: do conhecimento, pedagógico e da experiência. No que se refere à construção dos saberes experienciais, o professor acentua: “é preciso ter experiência. Cada vez mais me sinto estimulado a aprender mais, a atualizar mais. Dei aula para alunos que tinham noção e outros que não tinham noção de comércio exterior. A área de comércio exterior é dinâmica,

aí, eu tinha que estudar. Trabalhava todo final de semana, para organizar o trabalho”. Visualizou-se, então, a consonância da vivência na área de comércio exterior com a prática de elaboração das atividades docentes.

Questionou-se qual era diferença de ensinar em cursos corporativos e na faculdade, e o entrevistado respondeu: “a diferença se dá no nível de expectativa do empresário e colaborador de empresa e do estudante da faculdade. A postura do executivo é mais comprometida, enquanto o aluno não vê a formação com tanta seriedade”.

Os entrevistados falaram sobre as exigências necessárias à docência no ensino superior, como se destaca a seguir: “paciência. O professor tem que ter paciência com os alunos e com a matéria na carreira docente. Exemplo: estatística e métodos quantitativos, você dá exemplos, floreira diferente, mas tem mesmo que evoluir com as ferramentas e articular com várias disciplinas. Vou para o laboratório, usamos a HP no computador”. Demonstrou-se que é preciso calma e abertura para buscar outras formas de ensinar. “É preciso vontade e anseio pelo conhecimento, ser pesquisador. Não é porque você é professor que não estuda mais. Deve ser o contrário: procurar mais, vir pra sala de aula preparado, sendo organizado, ter planejado e, mais ainda, ter respeito pelo aluno. Não é só chegar na sala de aula e falar e falar...”. Indicou-se que na prática docente há a necessidade inerente de se assumir uma postura de pesquisador. Outro docente relatou: “é preciso (ir) além do conteúdo, deve saber como recuperar o aluno, como envolvê-lo, dando aulas para o aluno que vai atuar no laboratório, no mercado de trabalho. Quando vai para uma faculdade, o aluno

já quer receber informações diretas, infelizmente, devido a imaturidade e pouca experiência de vida, não ajuda muito. Muitas vezes, os alunos não acreditam que estão em outro ambiente. Eles acreditam que aquela formação na faculdade dará a entrada no mercado de trabalho”.

Nas exigências explicitadas pelos professores para o exercício do trabalho docente, identifica-se a “cegueira conceitual” que Gauthier *et al.* (1998, p. 20) denomina para caracterizar os saberes sem ofício, explicitados por possíveis crenças. A primeira delas diz que, para ensinar, basta conhecer o conteúdo, o que consiste em transmiti-lo a um grupo de alunos. Em outras palavras, quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler, reduzindo-se, assim, ao conhecimento do conteúdo da disciplina, a condição necessária para exercer a profissão. Para ensinar, basta talento, a essa segunda crença, vem agregada a concepção de que “ou você sabe ensinar ou não sabe”. Defende-se que basta ter bom senso, e esse argumento em favor do bom senso “é insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessárias ao magistério e que basta simplesmente usar o seu discernimento” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 22).

A terceira crença – basta seguir a intuição – significa ouvir “as mensagens” da consciência, arriscando-se a ir de encontro à razão. A penúltima crença, basta ter experiência, é uma crença muito comum nos depoimentos dos professores. É comum se ouvir a frase “eu aprendi a ensinar na prática, na experiência, no ensaio e no erro, no dia a dia”; mas atentou-se para o reducionismo que ela representa, afinal, a prática pela prática pode ser esvaziada de conteúdo. A última crença, basta ter

cultura, argumenta que “conhecer os clássicos permitiria, por não sei que mecanismo misterioso, ensinar bem” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 25). Acrescentam-se outras crenças: a de que, para ensinar, basta gostar do que faz e saber passar algo para alguém.

Além das crenças acerca da profissão docente, os professores indicaram as especificidades de ensinar no ensino superior, como expressam nos depoimentos: “ensinar no ensino superior é contribuir com a sociedade, é aprender a desenvolver habilidades”; “a especificidade do ensino superior é que os alunos estão aqui porque têm afinidade com o curso, já sabem o que querem. Buscam conhecimento na sua área específica”; “ensinar no ensino superior é bem diferente: você pode se aprofundar mais na linguagem, abrir discussões sobre o que acontece diariamente na prática”; “é importante porque dá *status* e também forma bons profissionais, que poderão trabalhar comigo futuramente. Eu sempre associo minha experiência profissional à docência”.

A primeira especificidade pode ser definida pela condição humana. A docência configura-se pela especificidade humana e pela dimensão intersubjetiva. As falas explicitam a autonomia discente e docente, que, se por um lado destacam a “não obrigatoriedade do aluno”, por outro apresentam maior exigência com “a sedução para aprender”, por meio de habilidades que mobilizam as ações de aprendizagem.

Quanto ao elemento *status* presente em uma das falas dos professores, evidenciam-se as contribuições de Veiga (2005), quando o relaciona com a profissionalização como um processo socializador de aquisição das características e

capacidades específicas da profissão. Deve ser entendido no âmbito de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional e percorre outros caminhos não garantidos somente pela formação profissional, mas envolve também opções que garantem melhores condições de trabalho e remuneração, bem como a consideração social de seus membros (dignidade e *status*).

Assim, a profissionalidade docente é entendida como a construção tecida na atuação dos profissionais, sendo visualizada pela demonstração da especificidade do ofício dos professores por meio de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, constituindo-se em prática específica (SACRISTÁN, 2000).

Os dados explicitados revelaram que o professor do ensino superior tem clareza das exigências necessárias à prática docente e que, para estar preparado para elas, ele precisa articular os saberes construídos na trajetória pessoal com os saberes profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados da pesquisa apresentada no texto, afirma-se a docência no ensino superior como profissão que requer exigências e saberes específicos à prática pedagógica. Conclui-se que os saberes são advindos do percurso pessoal, acadêmico e profissional e que o desenvolvimento desses saberes vai sendo tecido por meio de troca de experiências entre os pares e com os estudantes, indicando a efetiva

profissionalidade à medida que os docentes reconstruem os saberes inerentes à profissão.

Os aspectos elencados pelos professores – apresentar conhecimento no assunto a ser ensinado, entendimento metodológico, experiência profissional em outra área de atuação, habilidades humanas, o fato de gostar de ensinar e de estar sempre pesquisando – são saberes necessários a uma ação docente de forma competente e comprometida. Atenta-se para as seguintes premissas presentes na investigação:

- as exigências da docência têm relação direta com o significado da ação de ensinar como um trabalho. Quanto mais há uma compreensão do trabalho situado em um contexto de complexidade, de forma mais clara se desenvolve uma relação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem;
- os saberes profissionais docentes não se constroem de forma linear, mas dinamizada, com base nas vivências tecidas nas trajetórias pessoal e profissional. Cada sujeito elabora de uma maneira diferente sua profissionalidade, fazendo reflexões sobre suas crenças;
- a profissionalidade é manifestada pela mobilização dos saberes específicos do conhecimento, dos saberes da experiência e dos saberes didáticos, expressos pela inquietação com a efetiva aprendizagem discente e docente; e

- a prática profissional situada no contexto se evidencia quando há uma articulação com a docência. Observa-se que, na integração dos saberes docentes, as características relacionadas às dimensões intrapessoal e interpessoal foram provocadoras de reflexões.

Nessa mobilização de saberes, o professor do ensino superior reconstrói suas experiências, às vezes, pela intuição e, em outros momentos, pela reelaboração dos conhecimentos tecidos nas trajetórias pessoal e profissional. No contexto do ensino superior, com muitas exigências normativas e pedagógicas, faz-se necessário um empreendimento de tempo e formação para os profissionais que atuam nesse segmento. Aborda-se, dessa forma, a necessidade institucional, social e pedagógica de uma formação docente para melhor elaboração da profissionalidade dos docentes do ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. *et. al.* Estado da Arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BRASIL Ministério da Educação. INEP. *Relatório técnico do cadastro dos docentes do ensino superior*. Brasília, 2014.

_____. *Plano Nacional de Pós-Graduação – 2005-2010*. Disponível em: <www.inep.gov>. Acesso em: 15 mar. 2015.

COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulima, 1995.

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GERVAIS, F.; LOIOLA, F. A. cognição situada e a formação prática para o ensino. *Educação em Debate*, Fortaleza, n. 39, p. 15-25, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. G. PEREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica – Primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1994.

TARDIF, M. *et al. Os professores face ao saber. Teoria e Educação*, n. 4. Porto Alegre: Pannômica, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TERRIEN, Â. T. S. *Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro*. São Paulo: Educ, 1998.

VEIGA, I. P. A. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO,

S.; CASTANHO, M. E. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ABSTRACT

This paper presents the results of a research that focuses on the articulation of the teaching experience with the teaching skills of bachelor courses professors in higher education, considering its implementation in the professional practice of the respondents. The courses involved in the research are: Business Administration, Account Sciences, Communication and Information System; all of them from a private institution in Ceará. The aim of the research was to discuss about the teaching and professional knowledge of higher education professors who do not hold a formal degree in Pedagogy (Education) and their perceptions on the necessary knowledge for the teaching practice. Based on the qualitative approach and using the collaborative research as a teaching training tool, formal interviews and meetings were performed. This text presents data collected through semi-structured interviews, pointing at the necessary knowledge for the teaching practice, under the investigated professors' perspectives. This work highlights the combination of research and training as a mechanism of professional development for higher education professors. The analysis showed that the knowledge comes from personal, academic and professional experience and the mobilization of this knowledge is being built through experiences exchanges between the pairs and the students, indicating the effective professionalism as the knowledge inherent in the profession is rebuilt.

Lacerda CR

Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado

Keywords: *Teaching knowledge. Teaching in higher education. Professionalism.*

Cecília Rosa Lacerda

Doutora e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicologia Educacional pela PUC Minas. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Católico de Minas Gerais. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenadora de Gestão dos Processos Educacionais no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da UECE. Pesquisa nas áreas de docência do ensino superior, formação, prática de ensino e didática.

cecilia.lacerda@uece.br