

Configurações históricas e atuais da profissão docente: o que se aprende quando se ensina?

Historical and current configurations of the teaching profession: what is learned when one teaches?

Configuraciones históricas y actuales de la profesión docente: ¿qué se aprende cuando se enseña?

Juliana de Souza Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2790-8479>

Renata Marcílio Cândido

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8032-881X>

Resumo: O que se aprende quando se ensina? A resposta quase automática é “o conteúdo autorizado ao professor ensinar”. Tal resposta merece nossa reflexão. Realmente, quando pensamos na organização dos cursos para formação de futuros professores no Brasil, o curso de Pedagogia e as Licenciaturas, em muitos casos, as formações se limitam aos conteúdos e às metodologias associadas a estes. Entretanto, sabe-se que tal fórmula não abarca a complexidade da relação pedagógica. É preciso questionar sobre como os professores em exercício e em formação mobilizam seus saberes para constituírem suas práticas. Para tratar da questão o texto articula duas linhas: a primeira que faz uma rápida incursão pela história das instituições de formação de professores e a segunda que pretende, a partir dos depoimentos de professores de diferentes áreas, refletir sobre os modos como a docência na universidade é vivida por aqueles que têm como uma de suas obrigações desenvolvê-la.

Palavras-chave: História da educação; didática; saberes profissionais; formação de professores; universidade.

Abstract: What is learned when one teaches? The almost automatic answer is “the content allowed the teacher to teach”. Such answer deserves our reflection. Indeed, when we think about the organization of courses for training future teachers in Brazil, the Pedagogy course and the Teaching degrees, in many cases, the training is limited to the content and the associated methodologies with it. However, it is known that such formula does not encompass the complexity of the pedagogical relationship. It is necessary to question how teachers in practice and in training mobilize their knowledge to shape their practices. To address this issue the text articulates two strands: the first one takes a quick journey through the history of teacher training institutions, and the second one which aims, based on the testimonies of teachers from different areas, to reflect on the ways in which university teaching is experienced by those whose duty is to develop it.

Keywords: History of education; didactics; professional knowledges; teacher training; university.



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen: ¿Qué se aprende cuando se enseña? La respuesta casi automática es “el contenido que el profesor está autorizado a enseñar”. Dicha respuesta merece nuestra reflexión. De hecho, cuando pensamos en la organización de los cursos para la formación de futuros profesores en Brasil, en el curso de Pedagogía y en los Profesorados, en muchos casos, la formación se limita a los contenidos y a las metodologías asociadas a estos. Sin embargo, se sabe que esa fórmula no abarca la complejidad de la relación pedagógica. Es necesario cuestionar cómo los profesores en ejercicio y en formación movilizan sus saberes para desarrollar sus prácticas. Para tratar la cuestión, el texto articula dos líneas: la primera hace una incursión por la historia de las instituciones de formación de profesores y la segunda pretende, a partir de los testimonios de profesores de diferentes áreas, reflexionar sobre cómo viven la docencia en la universidad aquellos que tienen como una de sus obligaciones desarrollarla.

Palabras clave: Historia de la educación; didáctica; saberes profesionales; formación de profesores; universidad.

1 Introdução

O que se aprende quando se ensina? A resposta quase automática e considerada até natural é “o conteúdo que me foi autorizado ensinar”. Tal resposta dada assim de chofre merece nossa reflexão. Realmente, quando pensamos na organização dos cursos para formação de futuros professores, no caso brasileiro, o curso de Pedagogia e as Licenciaturas, percebemos a ênfase que é dada à área de saber já na nomeação das graduações: licenciatura em história, licenciatura em geografia, licenciatura em ciências, licenciatura em educação física, entre outras. No caso da Pedagogia há uma pequena diferença, pois quando o estudante termina o curso recebe o título de Licenciado em Pedagogia. No que diz respeito aos professores universitários, a formação na pós-graduação se faz suficiente para que o indivíduo exerça a docência no ensino superior, de modo que apenas aqueles que optaram por cursar a licenciatura acabam tendo a oportunidade de contato com as discussões pedagógicas. Em muitos casos, as formações se limitam, em algumas instituições, aos conteúdos disciplinares a serem apresentados pelos professores e professoras e às metodologias associadas aos mesmos. Como se a fórmula *conteúdo e método* fosse suficiente para subsidiar práticas de ensino e aprendizagem exitosas. Em outras palavras e no discurso recorrente: se o professor conhece bem os métodos ou as tecnologias e os conteúdos que irá ensinar, certamente, terá bons resultados com os estudantes em sala de aula.

Entretanto, sabe-se por experiências pessoais ou por estudos acadêmicos que tal fórmula é excessivamente simplista e não abarca a complexidade da relação pedagógica. Há outros conhecimentos profissionais docentes tão ou mais importantes que os cancelados formalmente pelas leis, decretos, diretrizes e currículos que orientam a organização dos docentes em sala de aula. Neste sentido, um outro exercício fundamental, seria nos perguntarmos sobre como os/as professores/as em exercício e em formação mobilizam os saberes curriculares, profissionais e experienciais para constituírem suas práticas docentes? Como se

constitui a prática profissional docente nos dias atuais e em tempos remotos? Reconhece-se que as questões não são originais, sabe-se de vários e reconhecidos trabalhos da área de didática e de formação de professores que nos inspiram e nos fornecem análises primorosas para a compreensão da complexa prática docente. Desse modo, e para tratar da questão: *o que se aprende quando se ensina?*. Propomos duas linhas de argumentação para o artigo que apresentamos aqui. A primeira se dedicará a uma rápida e cirúrgica incursão pela história da educação e das instituições de formação de professores e, no âmbito destas da constituição de um currículo capaz de profissionalizar os indivíduos que pretendem se dedicar ao ofício. Voltamo-nos para a problemática dos saberes pensados como necessários por outros para formar de maneira adequada o professor. Com ênfase ao século XIX, selecionamos elementos dos projetos pensados para as primeiras instituições especializadas na formação de professores, as Escolas Normais, e no âmbito destes projetos os debates sobre os conteúdos a serem ensinados, os métodos, as representações sobre a docência e a sua prática. Em um segundo momento, analisamos os conhecimentos docentes forjados na prática cotidiana a partir dos depoimentos de professores da Universidade de São Paulo de diferentes áreas do conhecimento, de forma a refletir sobre os modos como a docência na universidade é vivida por aqueles que têm como uma de suas obrigações desenvolvê-la. O que eles pensam sobre ensinar? Quais as suas representações sobre ser professor? O que eles pensam sobre os conhecimentos pedagógicos? Quais são as suas maiores dificuldades? Interessa identificar alguns preceitos ou valores que dão sustentação às compreensões sobre a docência em suas áreas de atuação e entender os lugares de onde falam e como construíram, histórica e subjetivamente, suas representações sobre ensinar e aprender¹.

2 Uma brevíssima incursão pelos projetos de formação docente no século XIX e início do XX

No decorrer do século XIX, e aqui realizamos o recorte para as Escolas Normais brasileiras, o debate sobre os conteúdos a serem ensinados mobilizou parte significativa dos dirigentes, professores e pedagogistas envolvidos com as questões da educação. Formar

¹ As questões mobilizadoras das reflexões apresentadas neste artigo foram articuladas para o VI Ciclo de Palestras realizado na Faculdade de Educação da USP e que pretendeu, no primeiro semestre de 2023, apresentar a integrantes dos cursos de Pedagogia e Licenciatura questões e problemas envolvidos nos processos de ensinar e aprender na universidade. Tratou-se de uma oportunidade para explicitar análises que buscam contemplar diversos ângulos da questão central por meio de elaborações enraizadas em nossas experiências e que se ampliam pelo recurso a perspectivas teóricas convocando, assim, a um pensamento reflexivo sobre as práticas de ensino e de aprendizado em nível universitário. Temas relacionados ao que se aprende ao ensinar, o que se aprende nas situações de partilha: os grupos de pesquisa, a sala de aula e outras situações peculiares da vida escolar, as invenções dos modos de ensinar e as ações dos modelos de excelência que denotam as formas ideias de ensinar e aprender, bem como os modos pelos quais tais modelos são partilhados institucionalmente e garantidos na seleção de professores e nas avaliações dos alunos.

bem um professor tornou-se pauta das reivindicações dos professores, mas também dos projetos políticos que se desejavam modernos e progressistas. Ser um professor formado pela Escola Normal, instituição considerada ideal e legítima para tal desígnio, significava também ser cidadão “[...] arauto do ideário político educacional” (Carvalho, 1988, p. 10), representante e divulgador de um novo modelo de indivíduo e de sociedade moderna e desenvolvida. Neste sentido e, de acordo com Leonor Tanuri (2000), o estabelecimento de tais escolas, deve ser compreendido de forma relacionada à própria institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. Neste processo, caberia aos professores “Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional”, segundo Marta Maria Chagas de Carvalho (1989, p.10).

No Brasil, as primeiras Escolas Normais foram estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834, que conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais, entre outras atribuições, a de legislar “[...] sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (art. 10, item 2). A organização das responsabilidades entre o poder central e as províncias se dava de forma que o Governo Central ocupar-se-ia apenas do ensino de todos os graus na capital do Império e do superior em todo o país, ficando as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios. Neste sentido, a estruturação do plano de formação docente ainda esteve associada à busca pelas melhores formas de instruir e “governar” as gerações, considerando o papel fundamental da escola para a produção de legítimos “[...] sistemas de governo” (Nóvoa, 2000).

Na Província do Rio de Janeiro, a Escola Normal criada pela Lei nº 10 de 1835 foi a pioneira, era regida por um diretor que também era o professor e contemplava o seguinte currículo: ler e escrever pelo método *lancasteriano*²; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia e princípios de moral cristã. Para ingressar no curso o/a candidato/a deveria: “[...] ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever” (Tanuri, 2000 *apud* Moacyr, 1939b, p. 191). A iniciativa teve duração efêmera no contexto brasileiro, sendo suprimida em 1849 e uma das justificativas era a de que em 1840, após quatro anos de funcionamento, a instituição havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério (Tanuri, 2000 *apud* Moacyr, 1939b, p. 199). Foi somente em 1859, que a Lei Provincial 1.127 determinou a criação de outra

² Aqui cabe um parêntese sobre o que foi o método lancasteriano. Forjado por Joseph Lancaster, o método mútuo ou lancasteriano (1818) previa disciplina, ordem, trabalho do docente com 300 alunos ou mais e seleção de monitores que acompanham o desenvolvimento dos outros alunos enquanto o professor supervisiona.

Escola Normal na Capital da Província, cujo curso teria a duração de três anos, compreendendo um programa um pouco mais alargado: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira); aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de geometria teórica e prática (segunda cadeira); elementos de cosmografia e noções de geografia e história, principalmente do Brasil (terceira cadeira) (Tanuri, 2000 *apud* Moacyr, 1939a, p. 232).

Em linhas gerais, tem-se que a organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas de um curso que acontecia em dois anos. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de incipiente formação pedagógica limitada a uma única disciplina de caráter essencialmente prescritivo: Pedagogia ou Métodos de Ensino. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como às instalações e equipamentos, era objeto de constantes críticas nos documentos e na imprensa da época. Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras Escolas Normais deu-se não apenas por conta das suas deficiências didáticas, mas sobretudo pela falta de interesse da população pela profissão docente, ocasionada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava.

A partir de 1868/70, transformações de ordem ideológica, política e cultural são acompanhadas de intensa movimentação no campo educacional e o processo de institucionalização das Escolas Normais obtém êxito permanecendo por mais tempo. Junto à valorização social das instituições, ocorre também o enriquecimento de seu currículo, a ampliação dos requisitos para ingresso e a possibilidade de as mulheres ingressarem no curso. O magistério apresentava-se como a única profissão, no imaginário da época, que conciliaria as funções domésticas e profissionais da mulher, além de apresentar-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista dos baixos salários e do pouco reconhecimento social.

No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma Escola Normal pública, ou quando muito duas, uma para o sexo feminino e outra para o masculino, organizadas em dois a quatro anos de estudos, geralmente três. A reforma paulista realizada em 12 de março de 1890, sob a direção de Caetano de Campos (educador e reformador republicano)³, ampliou o currículo da escola de modo a contemplar os projetos de suas escolas-modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos ali deveriam realizar. Tal reorganização, iniciada na Escola Normal, foi estendida a todo o ensino público e repre-

³ Caetano de Campos era médico formado pela Faculdade de Medicina da Corte. Foi proprietário de clínica particular, médico da Beneficência Portuguesa, Diretor da Santa Casa de Misericórdia e professor do “Colégio Pestana” e da “Escola Neutralidade”, na capital paulista. (Vieira, 2006)

sentou uma das principais ideias das elites republicanas paulistas para a instrução pública tornando-se modelo e inspiração para outras escolas em outros Estados Brasileiros.

A retomada de alguns aspectos legais e curriculares que indicam a organização das primeiras iniciativas para a implementação das Escolas Normais no Rio de Janeiro e em São Paulo, feita aqui de forma bastante abreviada, pretendeu demonstrar a complexidade e as idas e vindas de um processo que almejou a formação do professor ideal no decorrer do século XIX e anos iniciais do XX. Os projetos de formação mudaram de acordo com as condições físicas e materiais das instalações das escolas em diferentes localidades, do prestígio e da legitimidade social da profissão e das mudanças de ideais políticos e governamentais. O processo de institucionalização das escolas dedicadas à formação docente não foi linear, tampouco pacífico, ocupou espaço significativo nos debates do campo denotando a relevância que a preparação e os saberes pensados para a preparação docente possuem para os projetos políticos e sociais até os dias de hoje.

3 Os saberes dos professores: alguns elementos históricos para pensar suas práticas

O debate sobre o currículo a ser desenvolvido nas escolas destinadas à formação docente ocupou amplo espaço na agenda política e governamental nos séculos XIX e XX representado pela questão: o que deve saber o professor? Ao considerar os conhecimentos dos professores, faz-se relevante assinalar que esses não se resumem às respostas dadas às questões elaboradas no início deste artigo, são mais complexos e plurais, além de se transformarem com o decorrer do tempo histórico e das experiências docentes. Se no contexto de conformação das primeiras escolas dedicadas ao preparo de professores, para ser um bom professor era preciso conhecer bem os conteúdos dos programas escolares e os métodos mais eficazes para ensiná-los, hoje, as questões que envolvem o trabalho docente são mais amplas e constituem temáticas fundantes de parte das pesquisas acadêmicas nos mais diversos países. Estudos recentes acerca dos saberes dos professores, como o de Maurice Tardif (2012), propõe reflexões bastante férteis e que, respeitadas as diferenças temporais e investigativas, assinalam elementos pertinentes para compreender a história da profissionalização docente no contexto brasileiro, pois de acordo com o autor, é na elucidação das relações que estes conhecimentos estabelecem com a própria história e com as instâncias que organizam a profissão, que o estudo da temática é possível.

António Nóvoa (1991), ao discorrer sobre a organização histórica da profissão docente em Portugal, assinala que o cumprimento de alguns critérios fundamentais são necessários para a existência da mesma e que essas exigências que podem ser resumidas nos seguintes itens: 1) a instituição de leis e documentos organizadores da profissão docente; 2) a dedicação integral ao ofício de mestre, ou seja, a ausência de funções paralelas

a esse ofício; 3) a organização de instituições formadoras específicas para a profissão, como as Escolas Normais e, por fim, 4) a criação de associações e sindicatos capazes de defender o professorado e contribuir para a elaboração de diretrizes profissionais. Neste sentido, é possível identificar semelhanças entre as ideias de Tardif (2012) e as hipóteses de Nóvoa (1991), principalmente quando o último afirma que a discussão sobre os saberes que circunscrevem a profissão dos professores deve possibilitar analisá-los no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história e de sua situação no interior sociedade. Considerando tais conceitos, não convém falar de um conhecimento singular dos professores, como se este fosse uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram; aliás, a partir das teorias de Nóvoa (1992) e Tardif (2012), não se pode falar a respeito do saber de qualquer profissional sem relacioná-lo aos seus condicionantes sociais e do contexto de trabalho.

O saber não é um conceito abstrato, que flutua no espaço; mas “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a sua identidade, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola etc” (Tardif, 2012, p. 11). Ele se constituiu de forma relacional, e precisa ser estudado nessas intersecções. A utilização que cada professor faz do que aprendeu acontece em função do seu trabalho e das situações que se apresentam cotidianamente, além dos recursos físicos e materiais que têm a disposição e que estabelecem condições para a realização do seu trabalho. O saber social, relacional e condicionado é diverso e plural, porque envolve, no exercício da profissão, conhecimentos e um saber-fazer provenientes de fontes variadas e naturezas diferentes. É um saber temporal, pois é adquirido, transformado e ressignificado no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, compreendida como um processo temporal marcado pela construção identitária de cada educador. São saberes que ao se unirem indicam contradições, dilemas, tensões e conflitos cognitivos expressos, por exemplo, na hierarquização que os professores operam sobre esses mesmos conhecimentos nas situações de ensino (Tardif, 2012).

O/a professor/a “trabalha em um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los” (Tardif, 2012, p. 14), e a natureza social do saber dos professores se destaca por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, “[...] onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (Tardif, 2012, p. 14). Os elementos pessoais se articulam aos sociais e históricos e segundo Tardif (2013) é possível, discriminar três idades ou períodos característicos da história da profissão docente no contexto Ocidental, que retomamos aqui a fim de elucidar de forma resumida o percurso dos projetos de formação, são eles: o da vocação, o do ofício e o da profissão.

O ensino da idade da vocação é concebido pelo autor como o das práticas pedagógicas características da Europa entre os séculos XVI e XVII, no contexto da reforma protestante e da contrarreforma. É nesse período que se constitui uma rede de pequenas escolas e de colégios composta principalmente por estabelecimentos particulares colocados sob a tutela das Igrejas e das comunidades locais. O ensino é concebido como uma “profissão de fé” no duplo sentido da palavra: professar é exercer uma atividade em tempo integral (religiosos que se dedicam integralmente ao ensino) e, em segundo lugar, exprimir sua fé é torná-la pública em sua vida e por sua conduta moral como professor. No ensino como vocação, os professores/as eram “chamados/as” a cumprir esta missão e o ato de ensinar apresenta-se como o ato de professar a fé religiosa junto às crianças, instruir, moralizar e manter as crianças na fé pretendida.

O ensino na idade da vocação era, portanto, essencialmente, um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças, a discipliná-la, guiá-la, monitorá-la, controlá-la. A instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião (Tardif, 2013, p. 555).

A formação profissional era quase inexistente e as mulheres religiosas e leigas, assim como os homens, aprendiam a ensinar na prática, pela experiência e imitando os professores mais experientes. Existia uma grande ênfase aos valores morais como substitutos da formação específica: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício e do servir. É neste contexto, entre os séculos XVII e XIX, e com o estabelecimento do projeto de escolarização moderna, que se inicia o processo de feminização do magistério⁴. As condições de trabalho (salário, estatuto, tarefas, entre outros) das professoras na idade da vocação ficavam em segundo plano e as mestras religiosas trabalhavam em caráter de gratuidade, tornando-se desleais concorrentes das professoras leigas que, em contrapartida, eram mal remuneradas. Durante este período, foram estabelecidas as hierarquias internas ao trabalho moderno de ensino: dominação dos homens sobre as mulheres, dos religiosos sobre os leigos, dos professores do secundário (os colégios) sobre os professores do primário (as pequenas escolas), dos professores das cidades sobre os professores rurais (Tardif, 2013).

A idade do ofício caracteriza a segunda etapa do processo de profissionalização docente, segundo Tardif (2013), e relaciona-se à secularização e à desconfessionalização das sociedades ocidentais, à ascensão dos Estados Nações e a lenta separação das Igrejas. Tal

⁴ Para conhecer os debates acerca do processo de feminização do magistério em São Paulo e em outros estados, recomendamos as leituras de: DEMARTINI, Z.; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993; LOURO, G. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al. (org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

período caracteriza-se pela criação das primeiras redes escolares públicas e laicas a partir dos séculos XVIII e XIX para o ensino primário e no século XX para o ensino secundário. Simultaneamente à criação dessas redes, impõem-se a obrigação da presença das crianças na escola: a educação pública torna-se, paulatinamente, obrigatória nos Estados modernos. É neste período, a partir do século XIX, que emerge a exigência de uma formação específica e especializada nas Escolas Normais, que se espalha e torna-se, pouco a pouco, obrigatória no decorrer do século XX, alongando-se progressivamente para os níveis secundário e superior. Ao tornarem-se responsáveis pela instituição dos procedimentos e saberes profissionais, tais instituições contribuem de forma indelével para o desenvolvimento da profissão e a melhoria da posição social dos seus membros, para o estabelecimento de um controle estatal mais estrito sobre o corpo docente e, de forma complementar, para a luta de um grupo profissional pelo prolongamento da formação acadêmica e pela especialização profissional. Constitui-se, dessa forma, a instituição responsável pela reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios da docência. (Tardif, 2013)

De forma geral, os professores aderem ao projeto estatal percebido por eles como mais autônomo e independente e ao alçarem o estatuto de funcionários do Estado, com todos os deveres e direitos relacionados garantidos, forja-se um outro modelo ideal de docente cujo *status* é caracterizado por uma certa ambivalência do discurso que o caracteriza. Neste projeto estatal, ora os professores aparecem como promotores da ascensão social, não somente de si, mas também daqueles que passam pelo processo de escolarização, ora como profissionais disseminadores de uma conformação social ou manutenção do *status quo* quando se utilizam das classificações e hierarquizações para dividir, classificar ou excluir estudantes provenientes das camadas sociais mais vulneráveis da população. De forma gradual, a profissão docente é integrada às estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, distrital, entre outras) e a relação das professoras com o trabalho deixa gradualmente de ser vocacional, tornando-se contratual e salarial. A ascensão gradual dos professores e professoras ao estatuto de funcionário público após a Segunda Guerra Mundial, “ [...] lhes garante certa autonomia pedagógica e uma proteção contra os antigos controles externos, tais como o dos pais, dos sacerdotes ou dos notáveis” (Tardif, 2013, p. 557).

Dizer que os docentes são funcionários é uma afirmação que não é contestada por ninguém. Entretanto, ela é insuficiente se não se acrescenta que eles são funcionários de um tipo particular. Com efeito, a profissão docente é muito ligada às *finalidades* e aos *objetivos*; ela é fortemente carregada de uma *intencionalidade política*. Os docentes são portadores de *mensagens* e se alinham em torno de *ideais nacionais* (Nóvoa, 1991, p. 122).

O terceiro momento, que compreende a década de 1980 até os dias atuais, é apresentado por Tardif (2013) como o ensino na idade da profissão, caracterizado pela consolidação de saberes científicos, capazes de sustentar e legitimar os julgamentos e os atos profissionais através de uma formação universitária e intelectual de alto nível. É o processo final da profissionalização docente, que se inicia na década de 1980 e permanece até os dias atuais. É um momento caracterizado pela formação permanente e pelos saberes científicos, capazes de sustentar e legitimar os julgamentos e os atos profissionais adquiridos por meio de formação universitária inicial e continuada, consideradas obrigações individuais. Percebe-se uma intensificação do trabalho dos professores que pode ser observada em todos os níveis, caracterizada, por exemplo, pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, orientadores, policiais, pais, motivadores, entre outros), pela obrigação do trabalho coletivo e participação na vida escolar, pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade permanente e, finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata” (Tardif, 2013, p. 563).

Em última análise, portanto, vemos que, em comparação à vocação e ao ofício, a idade da profissão é muito recente para os professores: ainda que se encontre enraizada na história de grupos profissionais do século XX, é realmente a partir da década de 1980 que ela começa. Nesse sentido, pode-se afirmar que a idade da profissão ainda está em gestação. Contudo, essa gestação não ocorre no vácuo, pois ela se opõe às velhas formas, à vocação e ao ofício que permanecem, especialmente na América Latina, onde continuam muito presentes em diversos países. Resulta daí uma questão de grande importância: **entre a vocação, o ofício e a profissão, para onde se dirige o ensino contemporâneo?** (Tardif, 2013, p. 562; grifos nossos).

A breve retomada dos elementos históricos constituintes da profissão e dos saberes docentes nos remete a uma série de características que conformam de modo mais ou menos incisivo as características do trabalho dos/as professores/as nos dias de hoje. Tais especificidades juntas e somadas ao contexto pós pandêmico desembocam em problemas de atração e retenção não somente no contexto brasileiro, mas em outros países também. Neste sentido, voltamos ao início: como *elaboramos* os nossos saberes e fazeres pedagógicos e a partir de quais referências? Como é possível elaborar novas relações sociais, políticas e pessoais para o trabalho de professor? Como os contextos sociais, institucionais e históricos interferem em nossas práticas e ideias acerca da docência e como podemos manejá-los, especificamente, nas universidades?

4 Sobre ser professor na Universidade de São Paulo

Como se buscou evidenciar, o processo que resultou na profissionalização dos professores é complexo e foi historicamente marcado pelo conflito de percepções sobre o papel que esses profissionais deveriam desempenhar, bem como sobre os saberes que deveriam ser mobilizados em sua atuação. Na atualidade, os estudos sobre a profissão sugerem que mais do que o conhecimento específico adquirido durante os anos de formação superior, aqueles provenientes de outros meios também formam os professores, mesmo que nem sempre se tenha clareza sobre isso. As ações que tomam corpo durante o desenvolvimento do ato de ensinar são fruto de diversas socializações às quais somos submetidos e nos submetemos em todos os âmbitos de nossas trajetórias pessoais e profissionais. Entretanto, mesmo que nos estudos sobre a profissão docente tal compreensão pareça evidente, não é incomum que professores busquem por técnicas e metodologias que se farão suficientes para o sucesso de seu trabalho, assim como não é incomum que justifiquem esse sucesso atribuindo-o a um “dom” para o exercício da docência, dando a entender que o bom desempenho docente prescinde da formação pedagógica.

Se essas percepções se apresentam entre os docentes de educação básica que, necessitam da licenciatura para o exercício da função, o que ocorre com os docentes universitários, para os quais a pós-graduação em sua área específica é suficiente para que exerçam a docência? Essa questão leva a diversas outras, como, por exemplo: O que tais professores pensam sobre ensinar? Quais as suas representações sobre ser professor? O que pensam sobre os conhecimentos pedagógicos? Interessa identificar alguns preceitos ou valores que dão sustentação às compreensões sobre a docência de professores da Faculdade de Educação, da Faculdade de Filosofia e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo buscando entender os lugares de onde falam e os modos como construíram suas representações sobre ensinar e aprender.

Em um estudo de caráter etnográfico, Maria Isabel da Cunha (1992) identificou docentes universitários considerados bons professores na opinião dos alunos. A autora elencou as principais características dos selecionados tanto no que diz respeito a questões mais particulares relativas às suas trajetórias familiares e escolares quanto sobre seus procedimentos e habilidades como docentes. Suas conclusões apontam para a falta de um projeto claro sobre ser educador alicerçado no entendimento de que a docência é construída socialmente em cada tempo, lugar, grupo e sociedade, o que acaba forçando-os a desenvolverem-na de forma intuitiva e sem tanto controle sobre as concepções propagadas ao investirem em determinadas práticas, assim como a buscarem solitariamente por modos de lidar com o trabalho. O excerto abaixo é representativo dessa tendência:

Mas aí eu fiz a disciplina na pós, então no doutorado eu peguei uma disciplina, era uma disciplina optativa, não era obrigatória pra mim, e foi um divisor de águas. Foi super importante pra aprender um pouquinho sobre Piaget, Taxonomia de Bloom. Foi como tentar parar um minuto pra montar minha filosofia de ensino, foi uma das práticas que a gente teve nesse curso, e é quando você para e pensa “Se eu for ensinar o que é que eu quero?” Nisso eu já pesquiso um pouquinho de Paulo Freire, já pego uma coisinha aqui, outra coisinha ali, vai juntando seu próprio mosaico. Mas, falta muito, porque a gente faz no achismo, no achismo!⁵

Muitas vezes, ao serem bem-sucedidos ao desenvolverem seu trabalho, os docentes justificam esse sucesso recorrendo a explicações que assinalam o “dom” individual e a vocação para a docência, desse modo, a formação pedagógica é vista como menos decisiva, pois a competência para o exercício da profissão é compreendida como inata. Ademais, com certa frequência, o saber didático é percebido como a simples aquisição de habilidades técnicas ou até intelectuais para ensinar, mas mesmo assim preteridas em relação ao “dom”, que se coloca como suficiente para justificar o bom exercício da profissão. Esta compreensão é demonstrada nos depoimentos abaixo:

O bom professor é mais ou menos como um bom jogador de futebol. Você nasce para ser bom professor. Você pode aperfeiçoar, mas você nasce. Você nasce com o dom. O bom professor entra na sala de aula e com ele entra uma outra coisa, acho que é uma mística que eu acho bonita. O bom professor, ele cria o entorno dele e consegue expandir para a sala inteira, ele cria um clima, ele cria um ambiente, como ele faz isso, eu não sei, mas ele faz isso, ele marca, ele é como se ele incorporasse alguma coisa (Professor da Faculdade de Educação da USP) (grifo nosso).

Tem que gostar, tem que se empenhar, tem que ralar e tem que ter um pouco do dom. Eu acho que você pode aprender entonação, Paulo Maluf aprendeu entonação, acho até que ele fala melhor do que ele falava antes, mas é estranho, né? É uma coisa meio...robótica, então, acho que tem que ter o dom. Tem que saber transmitir... (Professor da Faculdade de Medicina da USP) (grifo nosso).

Na Filosofia, o bom professor é aquele que tem uma grande erudição do tema que ele trabalha, dos autores, ou do período, de tudo o que envolve o estudo do autor que ele apresenta...Ou seja, além da erudição e dessa cultura, ou seja, que ele já assimilou o conhecimento detalhado especializado do assunto, uma visão de conjunto das épocas, das obras e das produções intelectuais e que ele tenha paixão por aquilo que ele faz. Quando você percebe que ser professor não é uma profissão.

⁵ Depoimento de docente do curso de Farmácia da Universidade de São Paulo. Entrevista realizada pela aluna Stephanie Nascimento dos Santos, bolsista PUB/USP).

Os três depoimentos têm em comum o entendimento de que o “dom” ou a “vocação” definem o bom desempenho do trabalho docente, este associado também ao “gosto” e à “paixão”, aproximando-o de uma aura onde o preparo parece não ser tão decisivo, tampouco bastar. Como se pode observar, dois dos entrevistados destacaram o esforço e o estudo como necessários. Para o docente da Filosofia, o “estudo” parece estar relacionado à aquisição de saberes específicos da área de formação e não aos conhecimentos pedagógicos que, aparentemente, parecem estar mais próximos a virtudes que nascem com os indivíduos e situam a docência em um polo em que os bem-sucedidos são os que a encaram como um ofício (“ser professor não é uma profissão, mas uma vocação”). Ao ser questionado sobre se haveria um ideal de bom professor na Faculdade de Educação, um dos entrevistados corrobora a afirmação sobre a individualização do trabalho e das práticas ao mencionar que as “regras são de cada um, do jeito que ele acha”, reafirmando que as discussões pedagógicas acabam ficando à margem e não recebendo a devida atenção, como pode se observar em sua afirmação: “Não, tem um discurso, mas cada um faz o que quer na sala de aula e pouco se comunica com os professores pra se discutir o fazer pedagógico. As regras são de cada um do jeito que ele acha” (Professor da Faculdade de Educação da USP).

José Mário Pires Azanha (1985, p. 76) sugere que a atividade de ensinar está mais relacionada ao “saber como” do que ao “saber que”, tratando-se antes de um “saber fazer” do que de conhecer certas regras e aplicá-las. Se dissermos que alguém sabe ensinar, isso significa necessariamente que obtém êxito no seu propósito e só eventualmente segue esta ou aquela regra. Nos discursos dos entrevistados, a atividade didática aparentemente foi vista mais como uma aptidão, concebida muito mais como fruto de escolhas e juízos pessoais para os quais talvez a formação não seja tão necessária assim. A esse respeito, Pierre Bourdieu (2014) pondera que os professores e os futuros professores concordam em desprezar a pedagogia, um dos saberes mais especificamente ligados ao que fazem e ao que terão que fazer. Aquele que ensina coisas básicas mais próximas do âmbito prático, como, por exemplo, técnicas de realização do trabalho intelectual ou elaboração de fichas e de referências, estaria abdicando “[...] de sua autoridade de “mestre” para aparecer aos olhos dos estudantes feridos pela autoimagem como um mestre de escola perdido no ensino superior” (Bourdieu, 2014, p. 86). As afirmações do autor foram identificadas no depoimento do docente do curso de medicina entrevistado, que assinalou a precariedade com que as aulas de pedagogia foram ou são ministradas na unidade. A crítica feita incidiu exatamente sobre o teor muito prático, e por isso óbvio, da disciplina vista como desnecessária mesmo que as preocupações desse docente com o ensino estivessem fortemente vincula-

das à competência para fazer bom uso dos aparatos tecnológicos e que o conteúdo da matéria contemplasse tais conhecimentos. Mesmo considerando o uso das tecnologias como o futuro para a superação de práticas arcaicas e medievais que ocorrem na unidade, ser ensinado sobre um saber de tipo utilitário, segundo ele, é completamente desnecessário.

Sinceramente do ponto de vista didático o que acontece hoje na Faculdade de Medicina é medieval, arcaico. Acho que tantos mecanismos hoje eletrônicos que a gente não utiliza, a gente não utiliza e a gente podia ter tranquilamente um material didático enorme aí que o aluno pudesse até ver em casa. Acho que em muita coisa esse contato é importante, mas eu acho que muita coisa podia ver em casa. Não precisa ir lá na faculdade presencial, vai. Não tem necessidade. Eu acho que isso... eu posso tá sendo injusto hoje com a Faculdade de Medicina mas pelo que eu vejo eu não sou, pelo que eu vejo falta bastante coisa (Professor da Faculdade de Medicina da USP).

No caso dos cursos de Ciências Humanas, os aparatos tecnológicos não foram considerados tão determinantes para o bom desenvolvimento da docência, estando a compreensão sobre o bom professor mais próxima do domínio da matéria ensinada. Assim, entre as características daqueles que sabem ensinar bem, a docente do curso de Filosofia sinalizou a capacidade de fazerem com que os alunos pensem por si mesmos e de que os conhecimentos oferecidos os façam “mover[em-se] por conta própria”.

Maurice Tardif (2000), autor já citado neste artigo, propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores tentando dar conta do pluralismo que constitui seu saber profissional, formado por conhecimentos, concepções e vivências que se integram à prática, às vezes, de maneira imperceptível. Essa peculiaridade que envolve a docência pode nos ajudar a explicar a percepção identificada nas entrevistas dos docentes da Faculdade de Medicina, Faculdade de Educação e Faculdade de Filosofia que aproximaram a boa docência ao dom e à vocação ao enfatizarem-na como algo de cunho mais individual. Diversos saberes com os quais os professores lidam cotidianamente foram produzidos exteriormente e anteriormente ao seu ingresso na carreira, sendo provenientes de aprendizados familiares e escolares - que contribuíram para seu desenvolvimento pessoal e cultural -, de sua formação superior, da instituição em que atuam e da observação de seus pares. Tais saberes colaboram para a constituição da própria experiência. No momento da prática todos esses saberes estão envolvidos mesmo que a consciência sobre a influência que alguns deles exercem nem sempre seja nítida. Talvez a falta de compreensão sobre tudo o que está em jogo no momento do desenvolvimento do trabalho possa explicar as percepções que associam a profissão docente à vocação. Por vezes, os discursos sobre a prática fazem com que ela pareça eminentemente intuitiva e fruto única e exclusivamente das aptidões pessoais dos indivíduos, pois nem sempre as experiências de sua trajetória

peçoal, por exemplo, são contabilizadas na hora de explicar as ações e as respostas dadas durante o ato de ensinar.

Por outro lado, as respectivas citações: “Às vezes têm bons professores que sabem muito, mas é muito teórico” ou “Não há nada mais prático do que uma boa teoria” advêm dos depoimentos de dois professores entrevistados; o primeiro deles, da Faculdade de Medicina da USP, o segundo, da Faculdade de Educação da USP, que ao explicitarem as características do bom professor identificaram práticas e relações com o conhecimento que definem sua compreensão sobre o exercício do trabalho docente de maneiras muito particulares e relacionadas aos tipos de conhecimento produzidos em suas respectivas áreas.

Tanto o docente da Faculdade de Filosofia quanto a docente da Faculdade de Educação destacam a clareza, o rigor e a precisão como pontos importantes na área de Ciências Humanas, sendo entendidos como formas de cuidar e respeitar o conteúdo transmitido, pois fruto de uma tradição. Competências adquiridas pelo treino e pertencimento ao espaço, constituem-se como habilidades adquiridas que vão sendo construídas e reconstruídas de acordo com as experiências, localizando-as em um polo mais palpável e passível de aprimoramento do que as justificativas que consideram o fazer docente como vocação. Tal aspecto fica mais visível quando o entrevistado da Filosofia identifica como o exercício da prática modificou sua forma de ser professor ao longo do tempo, antes muito pautada em um discurso denominado por ele de “técnico” e em aulas que hoje em dia parecem muito distantes do que ele vislumbra como boas.

[...] Você tem que ser claro, mas ser rigoroso, conceitualmente preciso, mas ao mesmo tempo você tem que fazer com que o aluno...assim, eu, no começo quando eu dava aula eu acho que eu me escondia, às vezes, muitas vezes atrás de um discurso muito técnico, é muito fácil a gente fazer isso. Às vezes eu começo a falar de uns autores...antigamente eu escrevia todos os meus cursos de cabo a rabo, todas as aulas escritas, eu lia...hoje em dia isso pra mim é impensável, eu não consigo mais... (Professor da Faculdade de Filosofia da USP).

De acordo com Renato Janine Ribeiro (2005), o discurso técnico que por vezes substitui a verdadeira reflexão foi uma das heranças deixadas pelos professores franceses ao Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, que instituiu essa capacitação e a formação técnica para que os alunos conseguissem lidar com textos difíceis. Entretanto, para o docente do curso de Filosofia entrevistado, a competência de apropriar-se de um léxico técnico da área parece funcionar como uma espécie de armadilha que esconde a falta de compreensão dos alunos, sua passividade em relação ao conteúdo e o esvaziamento das noções e de conceitos caros à área. Observa-se, também, a preocupação por parte dos professores de Ciências Humanas com sua *performance* durante a atuação didática,

para a qual não pareceu haver uma regra, mas sim, a noção de que há diversas maneiras de transmitir os conteúdos e de que muito do aprendido sobre dar aula se desenvolve em exercício. Sobre isso, o trecho a seguir é exemplar:

[...] o que eu tento fazer é: de algum modo ser propedêutico, exortativo, ser é... sedutor pra minha temática, mas ser também rigoroso, ser também cuidadoso, respeitar o conteúdo, respeitar muito o conteúdo, respeitar a sua tradição. [...] Então, ser persuasivo, eu acho que falta para alguns professores, falta pra gente, né, a preocupação com a persuasão, com a performance como professor, com a atuação como professor (Professor da Faculdade de Educação da USP)

É pertinente observar que nesses depoimentos houve, além da preocupação em assinalar virtudes relacionadas à transmissão dos conteúdos, a tentativa de demonstrar a necessidade de que o ato docente desenvolva-se de maneira a interessar os alunos e, para isso, segundo o professor do curso de Filosofia, não há “uma fisionomia única para um bom professor”, pois “cada um tem a sua maneira de transmitir e de ter um apelo erótico”, condição fundamental para o encantamento pelo conteúdo, o que demonstra sua preocupação em interessar aos alunos. Todavia, vê-se que na história da Universidade de São Paulo o interesse, mesmo que tímido, pelo ensino, nem sempre esteve presente entre as preocupações docentes. Inicialmente criada para a formação das elites e dedicada ao saber desinteressado e à pesquisa pura, suas prioridades parecem ter configurado certo desprezo pela docência que foi estimulado pela postura de alguns dos integrantes da missão estrangeira e trouxe desdobramentos sensíveis à dinâmica dos processos de formação e na criação de uma mentalidade “antipedagógica” que condenava o ensino considerado “escolar” em demasia (Bontempi Júnior, 2011, p.191).

A noção de escolar assenta-se na representação de que o tipo de transmissão de conhecimento realizado pela escola afasta-se da originalidade, sendo, portanto, reprodução, simplificação e vulgarização de um saber produzido externamente a ela. A esse respeito, André Chervel (1990) defende o pressuposto segundo o qual a escola é também um espaço de criação, onde saberes são constituídos a partir das finalidades educativas percebidas em relação às diferentes faixas etárias e aos diferentes períodos históricos, constituindo-se como um espaço onde as disciplinas são produzidas em relação à cultura escolar. Ainda segundo o autor, a concepção de ensino escolar está ligada à compreensão que se tem correntemente sobre a pedagogia, entendida como ciência menor, pois muito próxima ao saber fazer e às metodologias. Segundo Chervel (1990, p. 179-180), tudo se passa como se “A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem mais rápido e o melhor possível a maior porção possível

da ciência de referência” A menção à necessidade de distanciamento de um tipo de ensino considerado “escolar” evidencia-se no depoimento do docente do curso de Filosofia

[...] no Departamento de Filosofia você tem professores que, bom eu acho que, a importância do departamento de filosofia é que houve sempre uma prática que era você preparava semanalmente todas as aulas. Aí nunca repetia curso, cada período você está com turmas diferentes, você adaptava autores, temas, e não ficava uma coisa escolar (grifo nosso).

Ainda à luz das contribuições de Chervel (1990), é pertinente observar a opinião do docente da Faculdade de Educação, que assinala a diferença entre os estudantes da Pedagogia e os de outros cursos de Ciências Humanas, destacando sua falta de costume com as leituras mais densas, com as quais parecem estar menos habituados, e a presença de um perfil militante entre os alunos, que tem como resultado o esvaziamento dos aprendizados do conhecimento específico das disciplinas que integram seu conhecimento duro e sua tradição educativa. Tais fatores, segundo ele, contribuem para que a unidade seja vista pelas outras faculdades como uma unidade “café com leite”:

[...] às vezes eu sinto que os conteúdos científicos, o conhecimento duro, a tradição educativa, se formos pensar os currículos, mas o que compõe os currículos, a sensação que eu tenho é que não é dada a importância que eles merecem, que eles exigem. Se dá uma importância muito maior, eu posso estar errado... é como se houvesse uma preocupação maior com as questões políticas e não tanto com as questões teóricas. [...] há certo caráter militante, que apesar de eu considerar importante, mas quando isso acontece na própria disciplina, pra mim faz com que nós aqui na Faculdade de Educação sejamos vistos e compreendidos pelos colegas de outras unidades como uma unidade meio que “café com leite”, porque falta o conhecimento específico (Professor da Faculdade de Educação da USP).

Pierre Bourdieu (1989) destaca que a correspondência estabelecida entre as posições objetivas dentro da hierarquia das disciplinas está intimamente ligada às qualidades e aos saberes associados a elas, de modo que as mesmas classificações que servem para categorizá-las determinam as qualidades que têm, por exemplo, seus alunos. Assim sendo, ser teórico em demasia ou prático ao extremo definem o indivíduo, mas antes disso, definem a área na qual ele se insere e as visões que se têm sobre ela. Gisele Barreto da Cruz (2009), em estudo acerca da visão de intelectuais sobre a formação em Pedagogia no Brasil, discute a posição do curso no campo acadêmico afirmando ser a área sempre muito questionada, entre outras coisas, pela dificuldade em se nomear o tipo de saber produzido e promovido por ela, o que acaba por consolidar no senso comum pedagógico a ideia de que lhe falta um saber próprio.

A observação do professor da Faculdade de Educação, em certa medida, traduz alguns dos impasses que acompanham o curso e, conseqüentemente, atingem os alunos e a visão que os docentes de outras unidades têm sobre a formação oferecida pela unidade. Aliás, a própria trajetória da Faculdade de Educação, transformada em 1938 na 4ª seção da então FFLC (Seção de Pedagogia) e responsabilizada pela formação profissional dos alunos enquanto, à Faculdade de Filosofia cabia promover o saber desinteressado e a formação do espírito crítico, apresenta-se como uma evidência que indica a visão sobre a área pedagógica, cujos saberes eram considerados como sendo simplesmente de cunho prático e distantes da tradição que FFLC, criada juntamente com a universidade, em 1934, queria instituir. Nesse sentido, os apontamentos do professor da Faculdade de Educação traduzem algumas das concepções que se têm sobre o curso de Pedagogia, bem como as dificuldades em se delimitar a especificidade do saber produzido pela área, que é, frequentemente, percebido como transitando entre dois polos: um onde há a consideração de que ela deveria ser mais teórica e para isso deveria se apropriar com mais intensidade dos saberes das Ciências da Educação; e outro que a compreende apenas como uma disciplina que deveria se responsabilizar por ensinar as práticas e as metodologias diretamente relacionadas à transmissão dos conteúdos específicos, sendo as discussões teóricas sobre isso consideradas desnecessárias. Revelam-se, assim, as dificuldades em se articular ambas as visões sobre o curso.

Os estudos Bontempi Junior (2011, p. 191) mostram que a dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, bacharelado e licenciatura, formação específica e formação pedagógica agitaram os anos iniciais de funcionamento da universidade, fazendo com que o conhecimento pedagógico e mesmo a Seção de Pedagogia fossem preteridos em relação a outras áreas. Os depoimentos dos professores entrevistados mostram que tal compreensão parece ainda permanecer muito presente no imaginário de alguns professores, para os quais o desenvolvimento da boa prática pode estar relacionado tanto à vocação (que não pode ser aprendida), quanto às técnicas utilizadas, que podem ser tranquilamente deduzidas sem formação. Ou seja, a antiga dicotomia observada nos primórdios de criação da universidade ainda nutre o imaginário de alguns professores na atualidade, dando sustentação às suas percepções e representações em relação ao trabalho docente na universidade.

5 Considerações Finais

Este texto teve como objetivo refletir sobre aspectos históricos e individuais que envolvem a profissão docente. Com ele, procurou-se mostrar a complexidade do processo que resultou na profissionalização dos professores como um grupo, assim como algumas concepções e representações sobre a docência que persistem nos modos como alguns

professores encaram suas funções, desenvolvem seu trabalho e percebem os conhecimentos pedagógicos e as contribuições desses para a sua atuação. A sucinta retomada histórica permitiu conhecer os embates e os modos pelos quais o projeto pedagógico das primeiras instituições brasileiras dedicadas ao ensino dos professores, as Escolas Normais, foi forjado de forma associada à institucionalização da instrução pública e a divulgação das ideias liberais de secularização e de democratização do ensino primário para toda população. Formar bem o professor tornou-se pauta das reivindicações dos professores, mas também dos projetos políticos que se desejavam modernos e progressistas. A constituição de uma escola específica e dedicada aos conhecimentos e fazeres docentes representou uma grande conquista para os educadores do século XIX. De currículos simples, dedicados aos conteúdos e métodos de ensinar, foram pensados outros mais sofisticados representativos das novas ciências da educação.

Os currículos e as ciências são apropriados e transformados em saberes e fazeres, singulares e plurais, que congregam e organizam informações provenientes de várias fontes como a pessoal, a experiencial, a acadêmica, a curricular e a institucional. Neste sentido, os depoimentos dos docentes universitários de diferentes áreas do conhecimento evidenciam alguns pontos de vistas exemplares sobre os modos como pensam a profissão, modos esses que transitam, basicamente, entre duas concepções: uma que encara o sucesso docente como sendo fruto de um “dom”, para o qual não se faz necessária a formação pedagógica; e outra que observa os conhecimentos pedagógicos como simples técnicas que podem ser aprendidas sem que para isso exista a necessidade de formação específica. Além disso, as entrevistas sugerem que, no caso desses docentes, as discussões sobre seu trabalho como professores ficam em segundo plano, forçando-os a buscarem conhecimentos por conta própria e, com frequência, baseando-se em “achismos” e buscando soluções individuais para que possam viver a sala de aula de modo menos angustiante.

REFERÊNCIAS

Ato Adicional de 1834. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Rio de Janeiro, Império do Brasil, 1834.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a didática. In: MOLINA, Olga. (org.) **3º Seminário A didática em questão**. v. 1 São Paulo: FEUSP, 1985.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. **A cadeira de história e filosofia da educação da USP entre os anos 40 e 60**: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'État**: grandes écoles et sprit de corps. Paris: Editions de Minuit, 1989.

_____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 177-229, 1990. Disponível em: <https://ppec.ufms.br/files/2020/09/A-hist%C3%B3ria-das-disciplinas-escolares-2020-09-21.pdf>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1992.

CRUZ, Gisele Barreto da. 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-2009, set./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400013>. Acesso em 29 de janeiro de 2024.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n.4, p.109-139, 1991.

NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

RIBEIRO, Renato Janine. Filósofos franceses no Brasil: um depoimento. In: Carlos Benedito Martins (org.). **Diálogos entre França e Brasil. Formação e cooperação acadêmica**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** v. 21, n. 73, Campinas, dez. 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313697013>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?format=pdf>. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. **Protestantismo e educação**: a presença liberal norteamericana na reforma Caetano de Campos–1890. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade UNIMEP. Piracicaba/UNIMEP, 2006.

Recebido em novembro/2023 | Aprovado em abril/2024

MINIBIOGRAFIA

Juliana de Souza Silva

Graduada em Pedagogia pela Unesp/Rio Claro. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Email: juped@usp.br

Renata Marcílio Cândido

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Integra o Grupo de Pesquisa “História da Educação: Intelectuais, Instituições, Impressos” Universidade Federal de São Paulo. Email: renata.candido@unifesp.com

