

SABERES DOCENTES: UM OLHAR DO DOCENTE INICIANTE PARA A CARREIRA

Eunice Machado de Oliveira¹

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Criciúma, Brasil

Renata Righetto Jung²

Centro Universitário Barriga Verde - Unibave. Orleans, Brasil

Rovânio Bussolo³

Centro Universitário Barriga Verde - Unibave. Orleans, Brasil

Gildo Volpato⁴

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC . Criciúma, Brasil

Resumo. A constituição dos saberes docentes possui diversas origens, dentre elas os saberes construídos no decorrer da carreira profissional. O objetivo desta pesquisa é compreender as principais bases de conhecimento que constituíram e constituem os saberes dos docentes participantes do estudo. Amparando-se na pesquisa descritiva e na abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, envolvendo sujeitos vinculados a um Centro Universitário Catarinense. Os resultados indicam como se compõem a formação escolar, a base dos conhecimentos no início da carreira, as principais mudanças realizadas com a prática docente e as dificuldades encontradas na constituição desses saberes. Para apoiar esta pesquisa, foram analisados referenciais teóricos de autores como Cunha, Tardif e Volpato, entre outros, que discutem a formação dos saberes do professor docente, à luz da abordagem qualitativa descritiva.

Palavras-chave: Saberes docentes, formação escolar, ensino superior.

SABERES DOCENTES: UNA MIRADA DEL DOCENTE PRINCIPIANTE EN LA CARRERA

Resumen. La Constitución de los conocimientos docentes tiene muchas fuentes, entre ellos el conocimiento construido durante la carrera profesional. El objetivo de esta investigación es comprender las principales bases de conocimiento que constituyen y constituirán los conocimientos de los participantes del estudio. La investigación se basa en el enfoque descriptivo y cualitativo, y los datos

¹ **Eunice Machado de Oliveira:** Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Av. Universitária, 1105, Bairro Universitário, Criciúma, Santa Catarina. Contato: eunice.1974@hotmail.com.

² **Renata Righetto Jung:** Centro Universitário Barriga Verde – Unibave. Rua João Leonir Dall’Alba. Bairro Murialdo, Orleans, Santa Catarina, Brasil. Contato: renatarjung@hotmail.com.

³ **Rovânio Bussolo:** Centro Universitário Barriga Verde – Unibave. Rua João Leonir Dall’Alba. Bairro Murialdo, Orleans, Santa Catarina, Brasil. Contato: rovanioob@gmail.com.

⁴ **Gildo Volpato:** Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Av. Universitária, 1105, Bairro Universitário, Criciúma, Santa Catarina. Contato: giv@unesc.net.

foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas com pessoas vinculadas a um centro universitário catarinense. Os resultados indicam como se compõem a formação escolar, a base de conhecimentos no início da carreira, as principais mudanças realizadas na prática da docência e as dificuldades encontradas na constituição deste conhecimento. Para apoiar esta investigação, foram analisados os marcos teóricos de autores como Cunha, Tardif e Volpato, entre outros, que discutem a formação do conhecimento docente de ensino a luz do enfoque qualitativo descritivo.

Palabras clave: Saberes docentes, formação escolar, educação superior.

KNOWLEDGE TEACHERS: A BEGINNER TEACHER LOOK FOR CAREER

Abstract. The constitution of teachers' knowledge has many sources, including that acquired during the professional career. The aim of this article was to comprehend the main sources that constitute teachers' knowledge. The research was qualitative and it was used a semi-structured interview to collect data in the university of Santa Catarina. From this data, it was analyzed how the school formation is built, the basis of knowledge at the beginning of the career, the main changes made with teaching practice and the difficulties along this process. To support this research we used theoretical frameworks of authors such as Tardif and Volpato, who discuss the formation of teachers' knowledge.

Keywords: Teachers' knowledge, School formation, Higher education.

Introdução

Novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores universitários à medida que são responsáveis pela formação de diferentes profissionais em uma sociedade cada vez mais exigente e complexa. Assim, a partir de necessidades próprias ou induzidas, eles estão em um processo constante de aprimoramento de seus saberes, pois os constituídos em sua trajetória de vida já não bastam mais.

A partir de reflexões, possibilidades e leituras de autores como Tardif (2004), Cunha (2002), Pimenta (1999) e Masetto (2003) e de nossa experiência como professores universitários, entendemos que pesquisar a construção dos saberes docentes de um grupo de professores universitários em início de carreira seria relevante para a formação de novos profissionais. No Brasil, autores como Pimenta (1999) Tardif (2004) consideram importante compreender a construção dos saberes dos professores, passando, então, a intensificar suas pesquisas nessa perspectiva.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI enfatiza, conforme Delors (2001, p. 152), expectativas e exigências necessárias em relação a esses profissionais, pois "...a contribuição dos professores é

crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável”.

Diante da conscientização sobre a importância do papel professor na educação e do que se espera dele para o século XXI, é instigante compreender o que é necessário saber para ensinar, quais saberes precisam ser aprendidos na formação inicial ou continuada e que saberes precisam ser construídos para que novas práticas educativas possam provocar avanços na educação superior. Desde a segunda metade da década de 1990, esses questionamentos vêm conduzindo a busca pelo entendimento dos denominados saberes profissionais dos professores, que têm sido pesquisados por autores nacionais e internacionais, dos quais destacamos: Tardif e Gauthier (1996), Bombassaro (1992), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999), entre outros.

... na última década muitos pesquisadores, preocupados com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, voltaram seus interesses para essa linha de pesquisa que coloca a formação docente e os seus saberes, incluindo-se aí também aqueles que provêm das práticas pedagógicas, como principal objeto de estudo e de investigação mais sistemática. (Chaves, 2001, p. 8).

Segundo Bombassaro (1992, p. 27), saber implica em: crença: “saber que...” = “crer em...”; poder: “se sabe...” = “se pode...” (saber/poder); “Ser capaz de...”, “compreender...”, “dominar uma técnica”, “poder manusear”, “poder compreender”, de modo voltado ao mundo prático, que, além de ser condição de possibilidade de qualquer noção, é também o lugar efetivo onde a noção pode ser produzida.

Por que pesquisar a construção dos saberes docentes? Porque não existe uma formação única e específica para formar um profissional professor. Até décadas passadas, o principal requisito para um professor universitário era ter experiência profissional prática em determinada área de atuação. Essa premissa tinha como tese o modelo de ensino superior dos cursos profissionalizantes (modelo francês-napoleônico) implementado no Brasil, o que confirmou o surgimento da crença popular de que “quem sabe, sabe ensinar”, ou seja, a universidade procurava profissionais renomados no mercado de trabalho e contratava-os como professores. Eles eram os detentores de um conhecimento que deveria ser transmitido aos alunos, e a escola/universidade era conhecida como o “ambiente” onde acontecia essa transmissão. Sedimentada com base em princípios seculares, a atual área ainda continua levando muitos “docentes a uma prática de ensino insuficiente para uma compreensão significativa do conhecimento, e muitas vezes suas respostas não satisfazem aos alunos, que perguntam: por que tenho que aprender isso?” (Santos, 2008, p. 72).

Esse cenário vem modificando-se aos poucos pela aceleração da informação provocada por meios midiáticos, evolução tecnológica e virtualização da informação, estabelecendo-se a popularização do conhecimento, cuja produção, pesquisa e socialização, antes próprias das universidades e do domínio dos professores, hoje são realizadas em outras organizações, tanto públicas quanto privadas.

O aluno passou a ser um questionador em sala de aula, por isso o professor precisou buscar mais capacitação e competência pedagógica, uma formação permanente e prolongada e o desenvolvimento de suas habilidades para exercer seu ofício; teve também de assumir um novo papel como educador, pois o grande desafio para o século XXI é ultrapassar os limites das salas de aula, ao educar os alunos levando em consideração sua cultura, seu desenvolvimento humano, a preparação necessária para a pesquisa científica e para o entendimento das novas tecnologias, contribuindo, dessa forma, para que sejam aptos a enfrentar as inúmeras exigências da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, o professor é capaz de construir, desenvolver e aprimorar seus conhecimentos a partir da experiência prática e, portanto, “os saberes docentes” passam a ser fundamentais para se compreender a profissão professor. Para Tardif (2004, p. 18) o “saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Essa pluridimensionalidade do ‘saber profissional’ dos professores é referendada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), para quem “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Mas, por que o ‘saber profissional’ dos professores é constituído por vários ‘saberes’? Há indicações de que devido as suas atividades pedagógicas diárias – planejamento e execução do plano didático, escolha das metodologias que julgam condizentes, elaboração das tarefas para os alunos, administração da sala de aula e construção dos instrumentos de avaliação –, os professores tratam da gestão dos conteúdos e da sala de aula, por isso necessitam utilizar diferentes ‘saberes’ para a consecução dos objetivos previamente definidos.

... o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (Tardif, 2002, p. 11).

Para categorizar os saberes dos professores, Tardif e sua equipe criaram o quadro demonstrado na Figura 1, que, embora trate da Educação Básica, serve para refletir sobre as atitudes e fontes de saber dos professores universitários.

O saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros ainda provêm dos pares. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência

de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (Tardif, 2002, p. 19)

Figura 1 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores, tais como: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

Tardif (2000, p. 226) também pesquisou a carreira e a dimensão temporal dos saberes: “os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo a processos através dos quais são adquiridos no âmbito da carreira do magistério”. O autor afirma que os professores vivem diferentes fases na carreira, e isso reflete em mudanças nos seus saberes. Os cinco ou sete primeiros anos significam um período de intenso aprendizado, dividido em “exploração” (do primeiro ao terceiro ano), período em que o professor faz tentativas e sente a necessidade da aceitação dos demais profissionais, e “estabilização” (do terceiro ao sétimo ano), período em que o profissional está mais confiante e domina os aspectos de seu trabalho.

Dessa forma, entendemos que a experiência docente é fundamental para que haja o enriquecimento dos saberes profissionais dos professores. Conforme Bondía (2002, p. 26), o saber adquirido com a experiência é aquele que se vive, “é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”. A experiência é então aquilo que “nos passa”, em que o sujeito da experiência é o território de passagem, uma “superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo”. (Bondía, 2002, p. 26)

Assim, os saberes da experiência docente são aqueles que os próprios professores constroem no seu cotidiano, com seus colegas de trabalho, com textos de

outros autores e com seus educandos. É essa experiência que permite que cada professor construa sua prática social de ensinar.

Metodologia

Para trabalharmos com os saberes constituídos na docência, foi realizada uma pesquisa qualitativa descritiva, com o objetivo de compreender as principais bases de conhecimento que constituíram e constituem os saberes dos docentes no início de carreira. Para o estudo, foram encaminhadas, via correio eletrônico, entrevistas semiestruturadas a 29 docentes; obtivemos o retorno de 13 professores/as que atuam em um Centro Universitário catarinense.

A partir do material empírico pesquisado, realizamos as análises e construímos os textos explicativos/interpretativos. Dividimos os textos em duas categorias de análise: os saberes provenientes da formação anterior à docência e os saberes provenientes da experiência na profissão.

Resultados e discussão

- Os saberes provenientes da formação anterior à docência

Os primeiros saberes docentes são provenientes dos saberes advindos da família e da formação escolar. Conforme Cunha (2002, p. 32), “... a formação é um processo e, como tal, se constrói em movimentos que são peculiares para cada sujeito”, sendo que, para algumas pessoas, a figura de um bom professor torna-se base para os seus saberes, principalmente no início da carreira.

Os docentes entrevistados relatam que sua forma de lecionar é inspirada em algum professor que marcou suas vidas. O professor de administração conta-nos: “Busquei formas de alguns professores que eu considerava ótimos na arte de educar, e aprimorei essas metodologias, com um toque meu para adequar às necessidades dos alunos no presente”.

É importante ressaltar que todos os entrevistados apontaram pontos positivos sobre seus antigos professores, principalmente pela boa didática e metodologia utilizada.

A professora de ciências contábeis diz que:

... poderia destacar muitos pontos positivos, mas os que mais me marcaram em todos esses anos de estudo foram: dedicação, amor pela profissão e cobrança dos professores para um melhor aprendizado. Por exemplo, me lembro das minhas professoras da 1ª e 3ª série do ensino fundamental, eram professoras do tipo “duronas” que ensinavam com grande sabedoria e amor pelo que faziam,

cobravam muito e isso me desafiava a aprender mais e mais. Até hoje me recordo delas e agradeço cada cobrança, cada “puxão de orelha”, pois só assim aprendi a ter responsabilidade com os estudos desde pequena. No decorrer desta trajetória de estudos os professores que mais gostei sempre foram os professores com amor pelo que faziam e que cobravam.

Percebemos o quanto é importante o docente ter a experiência profissional de formação, pois é possível exemplificar com fatos reais o assunto em estudo. Isso contribui para que o aluno aplique os conteúdos apropriados articulando teoria e prática.

Além de considerar importantes a didática e a metodologia, os entrevistados espelham-se também nos professores que demonstravam boas atitudes pessoais, pois consideram isso como “princípios básicos de um professor”.

É importante que o professor, no seu sentido lato referido, não apenas planeje, ordene e prepare boas aulas, mas também seja um educador na acepção da palavra, aí sim envolvendo emoções, afetividade, compreensão do homem e seu ambiente, juntamente com uma boa comunicação. (Marion, 2006, p. 1)

Os entrevistados destacam ainda a ética, a pontualidade, o dinamismo e a criatividade. O professor de informática e pedagogia descreve: “... destaco a abertura ao diálogo, o cumprimento do horário das aulas – do primeiro ao último dia letivo – e o cumprimento do plano de ensino”.

Há também a importância de uma boa empatia com o/a aluno/a. Marion (2006, p. 1) acredita que “... certamente, teremos mais benefício quando nossos professores (sejam mestres, pais, chefes, jornalistas, executivos, médicos, etc.) usam formas e procedimentos adequados no seu ensino”.

Como resultado da análise das entrevistas, conclui-se que bons/as professores/as ajudam a formar outros/as professores/as. Quando esses/as formadores/as deixam boas impressões, são referências inspiradoras, principalmente nos primeiros passos do aprendiz docente.

- Os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão

Além dos saberes construídos antes da experiência como docentes, destacamos os saberes provenientes da própria experiência docente. Conforme Pimenta (1999, p. 26), essa dimensão vem sendo cada vez mais valorizada, pois “os professores, muitas vezes, podem reinventar os saberes pedagógicos a partir da sua prática social de ensinar”, porque “o futuro profissional não pode construir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer”.

A partir da análise das respostas dos/as professores/as entrevistados/as, identificamos nesta pesquisa alguns saberes constituídos depois do início da experiência

docente, dos quais destacamos: a preparação das primeiras aulas, as mudanças ocorridas e as dificuldades encontradas na docência.

Quando pensamos em *ensinar*, as idéias associativas nos levam a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir. São ações próprias de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino. As atividades centralizam-se nele, na sua pessoa, nas suas qualidades e habilidades. Ele é o centro do processo. Neste, o professor costuma se perguntar: o que acho importante ensinar? Como vou ensinar? Como gosto e prefiro ensinar? Como me é mais fácil ensinar? (Masetto, 2003, p. 35-36)

Embora a maioria dos professores esteja embasada em metodologias usadas por outros profissionais, eles relatam, também, que a principal preocupação é com o planejamento, com o plano de ensino, pois nessa etapa, além de ser apresentado o conteúdo a ser lecionado, é preciso decidir sobre as metodologias e as formas de ministrar os conteúdos. O professor de informática aponta: “Procurei saber como um todo o conteúdo da disciplina que iria lecionar a fim de preparar aulas de forma que fizesse com que os alunos viessem gostar da disciplina”. Percebe-se que os professores consideraram importante o plano de ensino, deixando claros os objetivos e a proposta da disciplina. Após sua preparação, ele é apresentado aos/às alunos/as, para que tenham conhecimento do conteúdo programático.

A professora de psicologia relata: “Tentei diversificar na didática e metodologia, criando oportunidades para que o aluno também pudesse expor suas ideias, aproximando a teoria da prática para facilitar a construção do aprendizado com meus alunos”. Nas entrevistas, observamos que os professores incluem atividades práticas ao definir o plano de trabalho para a disciplina, de preferência de modo que o aluno seja um sujeito ativo na ação, para que se envolva com as atividades e participe delas mais facilmente, atingindo o objetivo de aprendizagem proposto pelo docente.

A necessidade de variar as técnicas no decorrer de um curso, o que se faz oportuno, pois elas são um forte elemento de atuação sobre a motivação dos alunos, assim como a necessidade de se propor claramente os objetivos a serem alcançados. (Masetto, 2003, p. 87)

Segundo Masetto (2003, p. 86), ao conceituarmos técnica tratamos de meios materiais utilizados na confecção de uma arte. Em nosso caso, com relação à metodologia e didática, podemos falar em arte da docência, na qual as estratégias para a aprendizagem são a arte de decidir sobre um conjunto de disposições que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço em sala de aula até a preparação do material a ser usado.

Nesta pesquisa, percebe-se que as metodologias utilizadas pelos professores foram sendo modificadas ao longo da docência, demonstrando como o/a aluno/a é um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. A partir disso, pode-se afirmar que

uma técnica ou estratégia utilizada com uma turma nem sempre dará certo com outra, e o mesmo pode ser dito em relação aos alunos. Por isso a importância da diversificação de técnicas para o alcance de um mesmo objetivo. Consequentemente, a formação do/a professor/a se faz ao longo de sua vida, ela é contínua, para que o/a docente esteja atualizado e possua domínio de conteúdo.

O domínio do conteúdo específico, acompanhado da constante atualização do mesmo, é cobrança facilmente identificada no discurso tanto institucional como discente. Não se admite um professor que não “conheça” o assunto que pretende ensinar. E essa é, também, uma preocupação marcadamente presente na fala do próprio professor. (Vasconcelos, 1996, p. 24-25)

Nesse processo de encontrar a melhor metodologia para a aprendizagem, há mudanças em alguns pontos da docência, dos quais podemos destacar: no processo de ensino; no incentivo à pesquisa; na parceria e coparticipação entre o/a professor/a e o/a acadêmico/a; no perfil da docência, havendo muitas vezes inovação no processo ensino-aprendizagem.

Acerca da parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem, Masetto comenta que:

Com efeito, se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão “aprender”. Ninguém aprenderá por eles. (2003, p. 23)

Como ensina Masetto (2003), no ensino superior espera-se que, além de aprofundar conhecimentos cognitivos, sejam desenvolvidas competências e habilidades de um profissional cidadão responsável.

No que diz respeito ao perfil do professor universitário, deseja-se que ele faça pesquisa e esteja motivado para incentivar seus alunos/as a pesquisar, a ir em busca de desafios, a transformar informações em conhecimentos. Após essa produção, é importante também divulgar os seus trabalhos, discutir os estudos realizados, seus efeitos, suas considerações. Em sua aula, deve incentivar seus/suas alunos/as a aprender com investigação e orientá-los a elaborar trabalhos de forma acadêmica/científica.

Relembramos que o/a aluno/a aprende também com o perfil do professor, sua postura profissional, seu comprometimento com sua formação e a formação de seu aluno/a.

Segundo Cunha (2002, p. 238), “... a problematização do conteúdo em si é que parece ser a principal construtora dos saberes”, pois “... a experiência leva os professores a perceberem que não basta estruturar seu trabalho apenas como uma

coleção de informações técnicas ou teóricas”, eles devem buscar sempre mudanças inovadoras para uma melhor ação docente.

A inovação é essencial em toda mudança educacional, tanto no sistema educativo como na própria escola. Envolve e tem sempre como referência o professor. De fato, o desenvolvimento de toda inovação exige a consideração da dimensão pessoal ou bibliográfica porque colocá-la em prática depende deste agente de troca. (Torre, 2002, p. 45).

A inovação, como relata Torre (2002), é uma necessidade inevitável, não somente para se descobrir os processos pessoais implicados na mudança e, a partir deles, projetar estratégias mais idôneas para mudanças viáveis, da óptica do planejamento, como também pela atenção dada ao contexto e aos atores, com suas necessidades, seus interesses, suas relações etc.

Portanto, necessitamos de professores/as diferentes, motivadores/as, ousados/as, dinâmicos/as, que despertem a curiosidade dos/as alunos/as. Conforme Volpato (2010, p. 55): “... práticas pedagógicas bem avaliadas se colocam muitas vezes na esteira de rupturas das formas tradicionais de atuação, permitindo, inclusive, outras formas de olhar e interpretar os saberes e os fazeres de professores universitários”.

O desafio do professor inovador é grande, pois ele trata de um processo que requer muitas vezes o enfrentamento consigo mesmo, com demais professores e com a instituição. Para uma maior segurança em uma atitude inovadora, a experiência conta muito, porém nem sempre é possível contar com isso, sendo necessário que o/a professor/a encontre outras saídas, que podem ser rupturas inovadoras, aceitas ou não pelos/as alunos/as.

As tradicionais metodologias de ensino baseadas na mera transmissão de informação não respondem às demandas socioculturais do nosso tempo nem se ajustam aos princípios de construção do conhecimento que caracterizam a maior parte das reformas educacionais. Das considerações epistemológicas, psicossociais e pedagógicas se faz necessária a busca de estratégias docentes alternativas, que levem em consideração os princípios de criatividade, qualidade, competência e colaboração; princípios que nos permitem avançar até a nova sociedade que se configura nos modelos do século XXI e que já foram proclamados pela Unesco como temas da nova formação. (Torre, 2002, p. 11)

Quando perguntamos aos/às professores/as em que se baseiam hoje, após algum tempo na docência, tivemos muitos relatos inerentes à inovação. Uma professora de administração e agronegócios diz: “utilizo 50% da aula na teoria e 50% em alguma atividade em grupo ou individual sobre o tema abordado, tentando ser prática. Outro item interessante são as visitas técnicas, os alunos tem curiosidade em conhecer, vale a pena”.

Quando se trabalha em aula concepções sobre o que é aprender, como pesquisar, como romper as “ataduras ou vendas”, multiplica-se a possibilidade de inovação.

Inovar nem sempre é fácil, muitas vezes o/a professor/a depara-se com situações em que, por sua competência e conhecimento, sabe que pode inovar, porém pode encontrar barreiras que o impeçam de progredir. Nesse momento, ele/a deverá afastar-se do objeto, para que possa pensar em algo diferente e também inovador, pois quando se está embebido ou mergulhado no objeto da questão, muitas vezes, tem-se dificuldades de encontrar uma saída para a situação. Quando nos afastamos um pouco do objeto normalmente uma nova ideia flui mais facilmente.

O professor de administração conta-nos: “minhas aulas foram melhoradas em função do dia-a-dia em sala, vendo que eu tinha que buscar algo mais para atingir o objetivo proposto, como por exemplo: visitas, introdução de estudo de casos, enfim, fazendo com que o aluno pesquise mais”.

A inovação depende das condições objetivas e subjetivas do professor, pois é ele quem protagoniza movimentos na direção de um processo de ensinar e aprender que tenha significado na sua condição profissional. Só é possível haver inovação pelas mãos de protagonistas que assumam uma visão de mundo e uma compreensão epistemológica que se afastem da perspectiva positivista da modernidade. (Volpato, 2002, p. 62)

Uma professora de administração e contábeis relata:

... motivando o aluno a buscar novas técnicas de estudo, propiciando sua necessidade de ir à busca de um entendimento mais eficaz. Atitudes inovadoras a cada novo encontro com meus acadêmicos, propiciando um avanço nas atitudes e ousadia nas decisões a tomar em certos momentos em que a experiência e perspicácia falam mais alto.

“A ruptura com posturas e práticas pedagógicas tradicionais geralmente acontece a partir de desafios, de problemas a resolver nas salas universitárias”. (Volpato, 2010, p.130). Baseados nisso, questionamos: quais as principais dificuldades encontradas que, a partir de seus saberes constituídos através da experiência, contribuíram para a mudança de métodos da sua prática de ensino?

Nos relatos das entrevistas, observou-se dificuldades relacionadas à “... falta de livros em número suficiente para se desenvolver algum tipo de trabalho, e também locais para que se possa estar trabalhando a prática que vai contemplar a teoria vista em sala de aula.” (Professores de Administração e Museologia).

Muitas vezes, as organizações sozinhas não conseguem oferecer todos os aspectos necessários a sua estrutura, tendo que buscar parceiros para superar esses desafios. Esse processo muitas vezes é moroso, ficando aquém das expectativas dos docentes e discentes.

Ao depararmos-nos com situações complexas de resolver, devemos dividi-las em outras partes, tantas quanto forem necessárias, a fim de facilitar sua solução em partes menores para chegar ao todo.

A professora de enfermagem diz: “Com relação à disciplina, muitas vezes não é o que o aluno tem afinidade e ele não o valoriza enquanto profissional, o que nos faz frustrar e refletir sobre a metodologia/didática para resgatar aquele aluno”.

A construção do conhecimento, segundo Morin (1998), apóia-se nos movimentos retroativos e recursivos. O autor atenta para o fato de que não há uma única maneira de aprender. O processo cognitivo é um processo complexo, uma vez que o sujeito vê o objeto em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. As relações cerebrais estabelecem relações, entretecendo-se em teias, em redes. (Santos, 2008, p. 74)

Quando falamos em sala de aula, sabemos que esse é um espaço específico, que se destina a ações de ensino e aprendizagem. Sabemos também que os saberes ali ensinados são singulares, porém com níveis de complexidade diferenciados, pois cada aluno/a ou professor/a tem sua vida própria construída com significados próprios. Além disso, na sala de aula utilizamos metodologias apropriadas para atingirmos objetivos definidos pelo professor/a ou pelo grupo.

Considerações finais

Ao pesquisarmos sobre a construção dos saberes dos/as professores/as, vimos que há mudanças e ampliações enquanto há o contato com seus alunos/as. Um aspecto importante a destacar é que nossos entrevistados demonstraram preocupação em trazer questões relacionadas à prática, rompendo barreiras ao tentar fazer com que algo inovador aconteça. Apesar das dificuldades, eles buscam estratégias para por em prática aquilo em que acreditam.

Vimos que os entrevistados consideraram importantes na sua constituição docente as representações e lembranças dos bons professores, eles apontam ainda a boa conduta do professor perante a turma como algo necessário.

Os entrevistados demonstraram prezar os saberes construídos com a própria prática docente, destacando a melhoria das aulas e da aprendizagem dos alunos/as com as mudanças realizadas ao longo de suas carreiras. Por meio desses saberes constituídos com a experiência profissional, eles conseguiram aprimorar aprendizados obtidos na sua formação escolar, experimentando métodos próprios e eficientes para cada nova turma.

Neste trabalho, vimos que outras pesquisas podem ser feitas a respeito do tema. Deixamos aqui algumas sugestões: qual a implicação da falta de material didático na docência? Qual a percepção do/a acadêmico/a quanto à atividade docente: como poderia ser melhorada? Inovação na docência: como romper barreiras com os/as alunos/as?

Como o docente sem prática profissional poderá surpreender seus/suas alunos/as? Entre outras.

Concluimos que os saberes docentes são construídos ao longo da vida, necessitando de formação específica e experiência prática, pois sem uma delas o processo fica comprometido. Por meio de cursos de formação de professores universitários, pela reflexão sobre as práticas e experiências concretas vividas pelos docentes, podemos avançar na profissionalização desta tão importante atitude humana e social.

Referências

- Bombassaro, L. C. (1992). *As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento*. 2a. ed. Petrópolis: Vozes.
- Bombassaro, L. C. (1994). Epistemologia: Produção, transmissão e transformação do conhecimento. *Anais do VII ENDIPE*. Goiânia.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28, Rio de Janeiro.
- Chaves, E. M. (2001). Saberes docentes em construção: analisando a formação teórico-prática de profissionais da alfabetização. In: CHAVES, E. M. (Org). *Trajetórias multidisciplinares na construção do conhecimento: professores e escola em questão*. FUNREI.
- Chaves, S. M. (2001). A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Editora Plano.
- Cunha, M. I. (2002). Fontes do conhecimento e saberes na construção da profissão docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif. In: GARRIDO, S. L. et al. *Os rumos da Educação Superior*. São Leopoldo: UNISINOS, 225-246.
- Delors, J. e outros (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. 5a. ed. São Paulo: Cortez.
- Kanitz, S. (2002). Aprendendo a Pensar. *Veja*, 1763, 20-20, São Paulo.
- Marion, J. C. (2006). *Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA*. São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Masetto, M. T. (1997). *Didática: a aula como centro*. 4a. ed. São Paulo: FTD.
- Masetto, M. T. (Org) (1998). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação* 13, 37, 71-82, Rio de Janeiro.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2a. ed. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2004). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 4a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. (2000, janeiro, fevereiro, março, abril). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24, Rio de Janeiro.
- Tardif, M. e Gauthier, C. (1996). O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. *Anais*. Fortaleza: UFCE.
- Torre, S. de la e Barrios, O. (2002). *Curso de formação para educadores: Estratégias didáticas inovadoras*. São Paulo: Madras.
- Vasconcelos, M. L. M. C. (1996). *A formação do professor de 3º grau*. São Paulo: Pioneira.
- Volpato, G. (2010). *Profissionais liberais professores: Aspectos da docência que se tornaram referência na educação superior*. Curitiba: CRV.

Data de recepção: 22/06/2015

Data de revisão: 29/07/2015

Data de aceite: 31/07/2015