

SABERES DOCENTES E PROFESSORES INICIANTEs: DIALOGANDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR

TEACHING KNOWLEDGE AND NEWLY QUALIFIED PROFESSORS: A DIALOGUE ABOUT UNDERGRADUATE PROFESSORS TRAINING

Juliana Santos da Conceição¹, Célia Maria Fernandes Nunes²

RESUMO

A temática voltada para a docência universitária tem sido foco de pesquisas recentes no campo sobre a formação e a prática docentes. Questionamentos referentes a quem são e o que sabem estes (as) professores (as) têm nos acompanhado em nossa prática profissional e de pesquisa. Este artigo apresenta resultados obtidos em uma dissertação de mestrado que investigou o perfil e os saberes que envolvem a atuação dos docentes nomeados na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), no período de 2008 a 2011. A metodologia, de abordagens quantitativa e qualitativa, utilizou, para a coleta de dados, além da análise de currículos *Lattes*, a entrevista semiestruturada junto a professores nomeados na UFOP durante a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

¹ Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto.

² Professora associada na Universidade Federal de Ouro Preto e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação.

(Reuni). Para análise dos dados, utilizou-se o método de análise de conteúdo. Considerando a pluralidade de saberes, foi possível identificar quatro saberes que mobilizam o fazer docente dos sujeitos desta pesquisa: o saber disciplinar ou saber do conteúdo; o saber das relações entre professor e aluno; o saber da experiência docente e da prática profissional; e o saber adquirido nas relações constituídas na instituição. Acredita-se que a reflexão sobre a prática dos professores iniciantes pode auxiliar o fazer docente na universidade, uma vez que, de forma geral, esse é um espaço pouco explorado pelas pesquisas sobre a formação docente.

Palavras-chave: *Ensino superior. Saberes docentes. Professor iniciante.*

INTRODUÇÃO

A expansão do ensino superior nas últimas décadas trouxe aumento significativo no número de alunos matriculados das universidades e também trouxe expressivo aumento no número de professores para atuação nesse nível de ensino. Nesse contexto, investigar os saberes que envolvem a atuação do professor no ensino superior, fase ainda pouco explorada nos estudos sobre formação de professores, torna-se necessário.

Este artigo apresenta resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado que investigou o perfil e os saberes que envolvem a atuação dos docentes nomeados na Universidade Federal de

Ouro Preto, no período de implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni¹), tendo como foco os professores que se encontram no início da carreira docente. Buscamos, assim, trazer, para análise, os dados coletados relacionados aos saberes mobilizados pelos professores iniciantes do ensino superior.

A FORMAÇÃO E OS SABERES DE PROFESSORES INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR

Na educação superior, a preparação para a docência está normatizada pela exigência legal, ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, que determina como qualificação necessária para a docência universitária a ser realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os programas de mestrado e doutorado, conforme destacado no artigo 66.

Diante das exigências da legislação em vigor, é possível compreender que, diferentemente dos níveis de formação de professores da educação básica, não há um curso específico para a formação do professor universitário. As políticas

¹ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e foi uma das ações que integraram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As ações do programa contemplaram o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas, que tiveram o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

públicas não estabelecem, diretamente, orientações para a formação pedagógica de docentes para esse nível de ensino. Muitos passam de alunos a professores sem uma reflexão sobre o que é ser docente. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* acabam por se tornar o único espaço possível para a formação desses professores, ainda que de forma secundária, pois a ênfase desses programas continua sendo o desenvolvimento da competência na pesquisa científica, em detrimento da competência pedagógica.

A expansão do ensino superior, na década de 1990, justificou a intensificação do controle do governo federal a esse nível de ensino, o que fez as Instituições de Ensino Superior repensarem maneiras de melhoria da qualidade de ensino. Naquela época, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tornou obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela, configurando-o como uma possibilidade de formação para os professores que atuarão no ensino superior.

No entanto, apesar desses esforços da CAPES, não parece suficiente a participação dos professores apenas em estágios docentes durante a pós-graduação como um espaço de formação docente. A ênfase na pesquisa é o que ainda predomina. Para Zabalza (2004), a forma como o professor seleciona o conteúdo, a maneira de organizá-lo segundo as demandas do aluno, a seleção de estratégias capazes de conduzir o aluno à aquisição da aprendizagem, de forma crítica e reflexiva, ultrapassam o domínio dos conteúdos específicos de sua especialidade.

Nessa perspectiva, formar professores reflexivos sobre sua prática educativa é um ponto fundamental para garantir a melhoria do ensino universitário, que, por sua vez, pode ampliar as possibilidades de sucesso para os alunos na graduação. Isaia *et al.* (2006) destaca que a prática por si só não gera conhecimento. A reflexão na prática, e sobre ela, vai agregar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos, tornando-se, assim, uma condição de formação e desenvolvimento profissional.

Compreende-se, portanto, que pensar em uma formação para a docência universitária supera a ideia simplista de que o conhecimento aprofundado em uma área e a habilidade de pesquisador são suficientes para a docência. Os estudos citados apontam a necessidade de um conhecimento pedagógico que vai além de dominar algumas metodologias de ensino. É preciso perceber os alunos e suas especificidades, sendo professores capazes de entender seus papéis ético, político e social, buscando a reflexão constante sobre sua prática.

Considerando-se esse panorama de formação do professor universitário, e a pouca preparação para o desenvolvimento de competências pedagógicas para o fazer docente, cabe ressaltar o dilema vivido, destacadamente, pelo professor iniciante, que em “um dia dorme aluno e no outro acorda professor”. Nessa perspectiva, buscando discutir essa fase da carreira docente, tem-se como referência os estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida dos professores, que destacam a fase de entrada na carreira, que acontece em torno dos três primeiros anos, e é marcada pela “sobrevivência e descoberta”.

O aspecto da sobrevivência é traduzido como o choque com a realidade, momento em que ocorre o confronto inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula. Por outro lado, a fase da descoberta se apresenta como o entusiasmo inicial, a experimentação, o sentimento de fazer parte de um determinado corpo profissional. Huberman (1992) aponta que “com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e (o) da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (p. 39).

O início de carreira apresenta-se como um processo singular na construção da identidade profissional do professor e de aquisição dos saberes docentes. Para Tardif (2008), o início da carreira é a fase mais importante para a estruturação do saber experiencial. É nesse momento que se constroem as bases experienciais que servirão de suporte para as práticas futuras.

Diante do exposto, verifica-se que, nas últimas décadas, um olhar sobre a formação de professores para o ensino superior se faz presente na literatura, uma vez que esse nível de ensino é composto por professores que, na sua formação inicial, não estão ligados à prática docente. Cabe destacar que, além da discussão sobre a formação de professores para o ensino superior, outro dilema se apresenta no contexto universitário: a entrada de professores principiantes que nunca refletiram sobre o fazer docente, para os quais a única referência da docência se remete à vivência como aluno.

Assim, o desafio da formação dos professores universitários está posto. Os estudos dos autores ora apresentados apontam que

a formação do professor perpassa vários saberes construídos durante seu desenvolvimento profissional. É com o objetivo de identificar esses saberes docentes dos professores iniciantes que este trabalho é proposto, com o intuito de contribuir, a partir das descobertas encontradas, com os estudos da área de formação do professor para o ensino superior.

PERCURSO METODOLÓGICO

O delineamento desta investigação foi organizado em dois momentos distintos. Em um primeiro momento, orientou-se pelos princípios metodológicos da pesquisa qualitativa e em um segundo momento, utilizou-se da abordagem qualitativa.

Nosso campo de pesquisa foi a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Inicialmente, para traçar o perfil dos docentes nomeados entre os anos 2008 e 2011 na UFOP, período que compreende a implantação do Reuni na instituição, foram consultados os Currículos *Lattes* dos 346 professores. A consulta ao *Lattes* se pautou na identificação da formação acadêmica dos professores e nas experiências deles, como docentes, em momentos anteriores ao da UFOP.

Dessa população inicial, 59% dos professores são do sexo masculino e 41%, do feminino. Com relação à qualificação profissional, 81% são doutores ou estavam em fase de doutoramento na época da coleta de dados. Todavia, os docentes recém-ingressos na UFOP apresentam duas características bastante peculiares: são jovens e possuem pouca experiência profissional como docentes. A média de idade dos professores pesquisados é de 39 anos, inferior à

média nacional, que é de 45 anos. A pouca idade acaba se refletindo na experiência profissional desses docentes, visto que a maioria encontra-se no início da carreira, ou seja, possui menos de cinco anos de experiência no magistério. Identificamos que 17% desses professores tiveram a primeira experiência de docência na UFOP.

A partir desse levantamento do perfil docente, foram localizados 188 professores que se enquadravam na fase de entrada na carreira. Huberman (1992) considera o professor iniciante aquele que se encontra nos três primeiros anos de experiência no ensino.

Apesar de ter sido utilizado o trabalho de Huberman (1992) como aporte teórico para os estudos sobre o professor iniciante, foram considerados outros autores que abordam essa temática e trazem diferenciações com relação ao ciclo profissional do professor, tais como os estudos de Mariano (2006), apoiados em Cavaco (1995)², que considera que essa fase vai até o quarto ano de prática profissional. Para Veenman (1998)³, tal fase prolonga-se até o quinto ano. Por fim, Tardif (2008) defende que esse período refere-se aos sete primeiros anos de carreira. Diante de tais estudos, esta investigação considerou os primeiros quatro anos de carreira docente, em

² CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

³ VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de La función docente*. Madrid. Espanha: Narcea, 1988. p. 39-68.

qualquer nível de ensino, como referência para delimitar os sujeitos desta pesquisa.

Na segunda etapa, de abordagem qualitativa, o instrumento técnico utilizado foi a entrevista semiestruturada, fundamentada nos estudos de Triviños (1987), com o objetivo principal de identificar e analisar os saberes docentes dos sujeitos desta investigação a partir das informações sobre a formação acadêmica e a experiência profissional na docência. Foram entrevistados 11 professores, sendo oito homens e três mulheres. A média de idade desses professores é 36 anos. Com relação à formação acadêmica, dez são doutores e um é mestre. A amostra constitui-se de três professores pertencentes à área de Ciências Exatas, três da área de Engenharia, dois da área da Saúde, dois da área de Ciências Sociais Aplicadas e um da área de Artes.

Para interpretação e análise das informações obtidas, foi utilizado o método de análise de conteúdo, que, em linhas gerais, busca compreender criticamente o sentido das comunicações, seus conteúdos manifestos e as significações explícitas, conforme as orientações metodológicas desenvolvidas por Franco (2008) e Bardin (2009).

OS SABERES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES INICIANTE

Apresentamos a seguir os saberes mobilizados pelos professores iniciantes, sujeitos desta investigação. Utilizou-se neste estudo o conceito de “saberes docentes”, apoiado em Tardif (2008), que define a expressão “como um saber plural,

formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Considerando essa pluralidade, foi possível identificar quatro saberes, a partir da categorização e da análise dos dados, que mobilizam o fazer docente dos sujeitos desta pesquisa: (i) o saber disciplinar ou saber do conteúdo; (ii) o saber das relações entre professor e aluno; (iii) o saber da experiência docente e da prática profissional; e (iv) o saber adquirido nas relações constituídas na instituição.

(i) O saber disciplinar ou saber do conteúdo

Tardif (2012) e Gauthier (1998), em estudos sobre os saberes docentes, consideram o saber disciplinar como aquele que se refere ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Tardif (2012) aponta que os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas, são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados à prática docente. Considerou-se, assim, que o saber disciplinar ou o saber do conteúdo, aqui referenciado, foi um dos saberes que mais se destacaram na fala dos professores.

Os dados das entrevistas revelam que os professores não têm em seus cursos de mestrado ou doutorado formação pedagógica para a docência. De forma difusa, alguns atuaram como auxiliares de professores em determinadas disciplinas, em estágios vinculados a bolsas de pesquisa, para a qual o conhecimento do conteúdo é o saber requerido. Outros não passaram por nenhuma formação pedagógica durante os

cursos de especialização *stricto sensu* e sequer realizaram o estágio docente. Nessa perspectiva, quando questionada sobre as contribuições que os cursos de pós-graduação nos quais esteve vinculada podem ter trazido à prática docente, a grande maioria aponta que houve contribuições no que se refere ao conhecimento aprofundado da área de atuação, que, por sua vez, foi considerado o principal saber que baliza a formação e a prática docentes, ou seja, o saber do conteúdo.

Zabalza (2004) já nos apontou em seus estudos que o domínio do conteúdo é condição básica para o ensino, mas não é suficiente. No entanto, verificou-se que esse ainda é o saber que impera na universidade. Os professores entrevistados acreditam que o domínio de conteúdo é o saber fundamental para o desenvolvimento da docência, saber esse adquirido nos cursos de formação que fizeram e que, predominantemente, têm alicerce nas competências para pesquisa.

Apesar de vários estudos apontarem que a pós-graduação não forma docentes, mas, sim, pesquisadores, os docentes entrevistados afirmam, com muita segurança, que os cursos de pós-graduação aos quais estiveram vinculados contribuíram para a formação docente deles no que se refere ao saber disciplinar, ou seja, ao saber do conteúdo, sendo esse conhecimento fundamental para sua atuação. Assim, apesar de não haver uma formação pedagógica, o conhecimento aprofundado da área torna-se um alicerce para o ser professor no ensino superior. Foi possível perceber que é em meio a essa vivência da docência que os professores se descobriram verdadeiramente docentes e pertencentes à profissão, apesar do “ser pesquisador” inicialmente figurar como a primeira

escolha para a entrada na profissão; o ser professor acontece no percurso.

É possível perceber, a partir das falas dos professores, que há uma temporalidade dos saberes docentes. Antes mesmo da entrada na carreira docente, ainda como alunos, os professores já têm contato com a rotina da profissão. Diniz-Pereira (2008) utiliza a expressão “formação ambiental” para designar o período no qual o docente teve contato com diferentes professores ao longo da vida, a bagagem da experiência escolar dele como aluno. Isaia *et al.* (2007) considera esse movimento inicial como preparação para a carreira docente, que envolve experiências no ensino médio, monitorias, estágios, atividades que são incorporadas ao amálgama dos saberes.

Verificou-se, assim, que os achados corroboram com as pesquisas já existentes, confirmando que o saber do conteúdo é o principal saber que fundamenta a atuação dos docentes do ensino superior. Shulman (2004 *apud* ALMEIDA e BIAJONE, 2007) destaca que a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção entre conteúdos e pedagogia, ou seja, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentadas pelos alunos.

Compreende-se, assim, com apoio nos estudos já existentes, que o saber disciplinar ou o saber do conteúdo não pode representar sozinho “O” saber docente. Junto a outros saberes, entre os quais o pedagógico e o curricular, ele faz parte do reservatório de saberes disponível.

(ii) O saber das relações entre professor e aluno

Segundo Tardif (2012), a ação do professor é estruturada por duas condicionantes. Uma refere-se à transmissão da matéria (relacionada à sequência dos conteúdos, ao alcance dos objetivos, à aprendizagem dos alunos, à avaliação) e outra é relacionada à gestão das interações com os alunos (preservação da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma). O autor ressalta que essas duas condicionantes, a transmissão da matéria e a gestão das interações, constituem o cerne da profissão docente. Gauthier (2013) corrobora as condicionantes apontadas por Tardif, utilizando em seus estudos o conceito de gestão da matéria (conteúdo) e de gestão de classe (organização do tempo e do espaço de interações). No início desta seção, identificou-se que um dos principais saberes que mobilizam o fazer docente dos professores é o saber disciplinar ou do conteúdo, identificado por Gauthier (2013) como a gestão do conteúdo. Foram encontradas evidências de que a gestão de classe também está presente como mais um saber importante no fazer docente dos professores do ensino superior. Neste trabalho, esse saber foi nomeado como “saber das relações entre professor e aluno”, saber que engloba as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados das entrevistas revelaram as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes em início de carreira, quais sejam: a organização e a administração do tempo da aula e a relação com os alunos. É interessante destacar que a questão da relação entre professor e aluno foi citada como um dos saberes necessários para a docência, sendo adquirida

com o saber da experiência. O trecho a seguir exemplifica a percepção do docente em início de carreira sobre esse aspecto.

[...] o que fez diferença foi a experiência, o que eu ganhei com a experiência foi lidar com o aluno, ritmo de aula, isso é importante. No início eu passava muita coisa, muito devagar, para mim, foi difícil planejar, eu planejava e não dava certo (Prof. Bil⁴ – Área de Ciências Exatas).

As vozes dos professores iniciantes revelam que, no início da carreira, as relações com os alunos são um desafio que, quando enfrentado, acarreta a construção de um saber importante para a atuação docente. Essa preocupação com os alunos e o cuidado que é estabelecido nesse processo de ensino-aprendizagem estiveram presentes na fala dos professores. Observou-se que alguns professores se preocupam com a aprendizagem dos alunos e consideram importante uma aproximação e uma boa relação entre eles.

Ao tratar da relação professor-aluno, não se pode deixar de refletir sobre o novo perfil dos alunos da universidade e a concepção epistemológica do professor para atuar com esses novos sujeitos. Atualmente é possível encontrar alunos questionadores e com uma bagagem de conhecimentos muito grande ao ingressarem na universidade, alunos que têm contato com uma diversidade de informações e de acesso a tecnologias. Nessa conjuntura, torna-se necessário ao professor refletir sobre sua prática, fundamentada em uma concepção de educação diferente daquela em que foi formado, rompendo com a relação hierárquica. Diante desses

⁴ Os nomes do professor Bil e dos demais entrevistados são fictícios.

desafios de lidar com o novo perfil discente, fundamentar a prática utilizando uma abordagem pedagógica tradicional não alcança os anseios dos alunos nem promove uma boa relação entre professor e aluno. Assim, esse novo cenário universitário exige uma abordagem pedagógica em que o professor exerça o papel de facilitador de um aprendizado centrado no aluno, mantido por uma boa relação entre docente e discente.

Diante desse novo perfil de aluno, os professores iniciantes entrevistados nesta investigação compreenderam, durante o fazer docente, que a interação com os alunos era aspecto importante para a boa condução da aula e um facilitador da aprendizagem. Se em um primeiro momento, ao ingressar na docência, alguns professores utilizaram uma prática pautada na transmissão de conteúdos dogmatizados e em relações autoritárias, trazidas de sua concepção de educação como aluno, a experiência sinalizou que esse não era o caminho a seguir, pois esse tipo de relação só distanciava os alunos da aula e da aprendizagem mais significativa.

(iii) O saber da experiência docente e da prática profissional

Os professores iniciantes recém-ingressos na universidade percebem a docência como um espaço de construção do conhecimento, por meio da qual o saber aprofundado do conteúdo é a base para a formação de um professor. Também destacam a necessidade de saber relacionar-se com os alunos e conhecê-los, para o desenvolvimento de uma prática docente de sucesso. Permeada a esses saberes, segundo os professores entrevistados, a prática docente é fundamentada,

destacadamente, pelo saber da experiência, sendo por meio dessa experiência que eles adquiriram os demais saberes necessários para o desenvolvimento profissional. O saber adquirido na formação acadêmica e o exemplo de outros professores também foram citados, mas com menor frequência.

Esse saber experiencial revelado na pesquisa é destacado também na literatura. Tardif (2012) aponta que os saberes experienciais são o núcleo vital do saber docente, sendo a partir dele que

Os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (p. 54).

Verifica-se que é por meio da experiência que os professores se descobrem professores e vão tecendo os saberes, descobrindo, experimentando diferentes formas de lidar com o conteúdo, com os alunos e com as práticas de ensino. A fala a seguir exemplifica essa ideia de construção dos saberes por meio da experiência docente:

Eu acho que a aula era muito maquinaria, eu pegava o conteúdo e saía dando a matéria e, tipo assim, grave tudo e na prova reproduza que você vai se sair bem. Mas não é bem assim que funciona o aprendizado. Então, eu não estava muito preocupado com o processo de eu falar, eles ouvirem da maneira que eu imaginava que eles iriam ouvir. E isso veio com uma atenção maior, eu deixo um maior tempo para eles pensarem por si também. Antes era colocando tudo

mastigado, hoje eu continuo fazendo o mastigado, mas eu dou a oportunidade deles (sic) pensarem por si. Porque funciona desta maneira. Hoje eu acho que consigo fazer isso melhor (Prof. Tales – Área de Ciências Exatas).

O professor universitário, diferentemente dos que lecionam para outros níveis de ensino, constrói seu saber baseado, além de outros fatores, na experiência do curso em que se graduou. Essa vivência na profissão constitui-se outro saber, o da experiência profissional, que também se incorpora aos saberes docentes que dão mais segurança para discutir e entrelaçar a teoria e a prática.

Foi encontrada, nas vozes dos professores, uma construção do fazer docente muito marcada pelo saber da experiência, tanto da experiência docente quanto da que é trazida das profissões para a função docente. Identificou-se nesta investigação uma aproximação muito forte com os estudos já existentes, confirmando a ideia de Tardif (2012) sobre o “saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (p. 14). Os saberes experienciais são aqueles adquiridos e consolidados por meio da prática cotidiana da profissão docente e não provêm dos cursos de formação ou currículos, mas da relação dos docentes com o mundo do trabalho, levando em consideração a história de vida e o contexto histórico. Shulman (1986), citado por Almeida e Biajone (2007), converge para essa mesma direção, apontando que

O aprendizado a partir da prática é a melhor descrição do que se poderia denominar de

aprendizado para ensinar, pois é por meio dele que se tem a oportunidade de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínseca ao microcosmo do cotidiano da sala de aula (p. 292).

Ao se constatar que os professores mobilizam seu fazer docente por meio dos saberes da experiência na docência e do saber da prática profissional, trazida de outras profissões, verificou-se, com apoio em Tardif (2012), que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos *a priori*, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o “professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática” (p. 14). Sendo assim, as análises levam a outro achado: o saber da experiência se entrelaça a um novo saber, o saber adquirido nas relações constituídas na instituição, como veremos a seguir.

(iv) Os saberes adquiridos nas relações constituídas na instituição

Os dados apontam que existe um saber adquirido nas relações estabelecidas na instituição que se configura nos momentos vivenciados durante as atividades administrativas, na relação com os pares, nos conflitos enfrentados nos departamentos.

Tardif (2008) destaca que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na instituição de ensino e na sala de aula. Ainda que o fazer docente seja alicerçado por outros saberes, essa mobilização

se dá em função do trabalho e das situações, condicionantes e recursos ligados a esse trabalho.

Há relatos de professores que consideram a participação nas atividades administrativas como uma possibilidade de conhecer melhor a universidade, ampliando a visão sobre as dinâmicas vivenciadas, os problemas apresentados e os caminhos para as soluções. Nesse contexto, emerge também o saber adquirido nas relações constituídas na instituição, como podemos notar a seguir:

No cargo administrativo, eu vejo assim, como que meus olhos se abriram para a universidade. Entendimento que eu tinha era o que eu olhava pro meu umbigo, pro meu laboratório (...), porque lá era meu lugar (...), só sabia que eu vim pra quê? Para atuar na área de preservação, só disso que eu falava. Hoje em dia não, hoje em dia já mudou completamente, claro que não é deixando o laboratório de lado, muito pelo contrário, é agregando valor ao laboratório e enxergando as possibilidades universais. Que a universidade está aí para promover isso mesmo, muito importante (Prof^a. Tarcila – Área de Ciências Sociais Aplicadas).

Por outro lado, há professores que consideram que as atividades administrativas atrapalham a prática docente, uma vez que se gasta muito tempo na parte burocrática, comprometendo as atividades de ensino.

No entanto, essa não é uma fala recorrente, a maior parte dos professores que já assumiram atividades administrativas considera que elas agregam valor ao fazer docente, entendido como um espaço colegiado, de troca e constituição de saberes, onde é possível discutir e refletir sobre a docência.

Os espaços de troca proporcionados pela instituição permitem a inserção desse jovem docente na dinâmica da universidade, as relações ali construídas afetam positiva ou negativamente a prática docente, a motivação para envolver-se com o curso, com os alunos, com os demais professores do departamento. Por meio dos relatos da pesquisa, é possível apreender como é importante a construção de um espaço de trabalho colaborativo, de construção de conhecimento. Com esse universo motivador, os professores sentem-se mais envolvidos com a instituição, florescendo um sentimento de pertencimento a ela, o que influencia diretamente na atuação docente.

Esse processo de construção do saber docente constituído nas relações estabelecidas na instituição é um saber social, por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional. A partir das pesquisas de Ferenc (2010), observa-se que a socialização profissional pode ser compreendida como

Processo e contexto no qual os professores se tornam membros de uma sociedade de professores, adquirindo a cultura desse grupo, conhecimentos, modelos, valores, símbolos integrando essa cultura e desenvolvendo a sua pertença a ela num processo dialético que supõe uma interação contínua entre o indivíduo e a instituição em que se está socializando (FERENC, 2010, p. 574).

Assim, considerando que, nesse processo de profissionalização, boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional, também é certo afirmar que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, que não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. Ludke (2004) conclui, portanto,

que “a socialização profissional, dessa forma, continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar. Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação” (p. 1.174).

Compreende-se, assim, que os saberes docentes, além de serem temporais, plurais e heterogêneos, são personalizados e situados. Os saberes estão intimamente ligados à experiência e às relações mantidas na instituição. As interações ocorridas na instituição, tanto na sala de aula quanto no ambiente dos departamentos da universidade, revelaram espaços importantes de constituição de saberes. Segundo Hargreaves (1998), as culturas dos professores, as relações deles com os pares figuram entre os aspectos mais significativos da formação para a docência. Para o autor, “o que acontece no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior” (p. 186). E é em meio às relações dos outros espaços escolares e a uma cultura de colaboração institucional que os sujeitos desta investigação mobilizam seus saberes docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados da investigação, identificamos que são vários os saberes que mobilizam a prática docente dos professores iniciantes. Localizamos no escopo de toda a pesquisa: (i) os saberes disciplinares ou do conteúdo; (ii) os saberes que envolvem as relações entre professor e alunos; (iii) os saberes da prática profissional; (iv) os saberes adquiridos nas relações constituídas na instituição; todos fundamentados

a partir do saber da experiência docente. Desse modo, percebe-se o professor como sujeito que produz e mobiliza os saberes durante a prática.

A partir da análise dos dados, identificou-se que os principais saberes que mobilizam o fazer docente dos professores iniciantes confirmam os estudos anteriores. Mesmo em contextos diferentes, a literatura internacional citada, sobre a profissão docente – por exemplo, Tardif (2012), Gauthier (1998), dentre outros autores – , destaca que os saberes que fundamentam a prática docente estão centrados nos saberes da experiência.

Cabe ressaltar que, diferentemente do que apontam os estudos revisados sobre a formação docente dos professores universitários (CUNHA, 2000; CHAMLIAN, 2003; FERENC, 2010), os dados apontam que os professores consideram que os cursos de pós-graduação contribuem para o “saber docente”, sendo esse centrado no saber disciplinar ou do conteúdo. Percebe-se que, para os professores entrevistados, não há uma diferença relevante entre os saberes para a docência. Eles consideram que, ao dominar o conteúdo, os demais saberes podem ser adquiridos e reorganizados com a experiência profissional do professor, quando esse se reflete, a partir da prática, sobre os saberes da docência.

Observou-se, porém, que o saber pedagógico não esteve presente na fala dos docentes ouvidos. Apesar de, em muitos momentos, os professores abordarem aspectos voltados para a competência pedagógica (como saber lidar com o aluno, as estratégias didáticas e a avaliação), eles não aproximam esses conhecimentos com o saber formal pedagógico. Em

nosso entendimento, esse fato se justifica pela falta de fundamentação teórica no que tange à formação para a docência. Em sua totalidade, os professores entrevistados são bacharéis que, na formação inicial, não tiveram contato com as questões pedagógicas, só vindo a adquirir esses saberes por meio da experiência.

A falta de uma concepção epistemológica do que é educar se reflete nas ações dos professores, ora apoiados em uma abordagem tradicional, ora direcionados para uma educação mais centrada no aluno. Nesse sentido, nota-se que os professores têm preocupação em centrar o ensino no aluno, mas falta a eles uma fundamentação teórica que lhes dê a segurança de transpor os conhecimentos para a prática, superando as tentativas de ensaio e erro e a busca de modelos na experiência de outros professores.

Os saberes docentes são, portanto, plurais, construídos durante o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, influenciados pela história de vida dos professores, a cultura escolar anterior, os conhecimentos disciplinares adquiridos nos cursos de formação. O professor toma como base seu próprio saber experiencial, em conjunto com sua relação com os pares e com os alunos.

Acredita-se que os indicadores para uma formação docente no ensino superior podem ser alcançados por meio de um diálogo constante com os docentes, buscando-se, assim, uma construção colaborativa para a própria formação e o desenvolvimento profissional, sendo a instituição de ensino superior um espaço importante de formação. Considerar os saberes que vêm de dentro das instituições e da sala de aula do

professor pode ser um caminho para a discussão dos desafios e das possíveis soluções e compreensões do fazer docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. São Paulo. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo da Educação Superior no Brasil*. 2010.

BRASIL. Lei 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 maio 2012.

CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 118, p. 41-64, 2003.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, C. (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FERENC, A. V. F; SARAIVA, A. C. L. C. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2013.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: Mc Graw-Hill, 1998.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. *Docência na educação superior*. Brasília: Inep. Coleção Educação Superior em Debate, v. 5, 2006.

ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: 30ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Caxambu: ANPED, 2007.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, 2004. v. 25, n. 89, p. 1.159-1.180, set/dez. 2004.

MARIANO, A. L. S. *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

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

ABSTRACT

The thematic for undergraduate teaching has been focus of recent researches in the teaching training and practice field. Questionings about who these professors are and what they know are accompanying us in our professional practice and research. This article presents the results of a masters study that investigated the profile and knowledge involving the

performance of professors appointed at the Federal University of Ouro Preto between 2008 and 2011. The methodology, with both qualitative and quantitative approaches, used, for data collection, besides the analysis of résumés, the semi-structured interview with professors hired by UFOP during the implementation of Reuni. For data analysis, it was used the method of content analysis. Considering the knowledge plurality, it was possible to identify four types of knowledge that mobilize the teaching practice of the subjects of this research: the discipline knowledge or the content knowledge; the knowledge in the relationship between professors and students; the knowledge in teaching experience and professional practice; and the knowledge acquired in the relations established within the institution. It is believed that reflecting over the teaching experience of newly qualified professors, who are beginning their careers, may help the university teaching processes, since in a general way, this is an issue that is not enough explored by researches related to professors training.

Keywords: *Undergraduate Education. Teaching knowledge. Newly Qualified Professors.*

Juliana Santos da Conceição

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa.
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto.
Atualmente é coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Ouro*

Conceição JS, Nunes CMF

Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior

Preto. Tem experiência na área de educação, com ênfase em ensino-aprendizagem, atuando nos seguintes temas: formação de professores, saberes docentes e ensino superior.

julianasantosc@yahoo.com.br

Célia Maria Fernandes Nunes

Realizou doutorado em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e estágio de pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais. É professora associada na Universidade Federal de Ouro Preto e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro dos Grupos de Pesquisa de Formação e Profissão Docente (FORPROFI/UFOP) e Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente (PRODOC/UFMG).

celia@ichs.ufop.br