



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: OS SABERES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFS

JOBEANE FRANÇA DE SOUZA

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Eixo temático 6: Docência no Ensino Superior

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: OS SABERES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFS

RESUMO

Assim como as demais profissões, a docência possui uma base comum de conhecimentos cuja aprendizagem deve ser requisito para a execução da mesma. No entanto, para lecionar no Ensino Superior no Brasil não é preciso possuir uma formação específica voltada para o campo do ensino. Diante disso, neste trabalho procurou-se conhecer quais saberes docentes são mobilizados no cotidiano profissional dos professores universitários do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe. Para tanto, foram entrevistados professores do referido curso. Foi possível identificar os saberes disciplinares como sendo os mais mobilizados. Os saberes curriculares e pedagógicos também são destacados, especialmente no planejamento e estruturação das aulas. Porém, quando se trata do gerenciamento de situações adversas, são os saberes experienciais que são mobilizados com maior recorrência.

Palavras- chave: Docência. Ensino Superior. Saberes docentes.

ABSTRACT

As with other professions, teaching has a common base of knowledge whose learning should be required to perform the same. However, to teach in higher education in Brazil is not necessary to have a dedicated training specific to the teaching field. Therefore, this study tried to know which teachers knowledge is mobilized in the daily work of university teachers of Biological Sciences course at the Federal University of Sergipe. Therefore, the said course were teachers interviewed. It was possible to identify the disciplinary knowledge as the most mobilized. The curricular and pedagogical knowledge are also highlighted, especially in the planning and structuring of lessons. But when it comes to the management of adverse situations, it is the experiential knowledge that are mobilized with greater recurrence.

Keywords: Teaching. University teaching. Teacher knowledge.

Introdução

Assim como as demais profissões, a docência possui uma base comum de conhecimentos cuja aprendizagem deve ser requisito para a execução da mesma. Nesse caso, Tardif (2010, p. 39) afirma que o professor “ideal” é aquele que “[...] deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia”. No entanto, quando se trata da docência no Ensino Superior no Brasil não há uma

exigência de formação pedagógica do professor. De acordo com o Artigo 66 da LDB 9.394/96 que define os critérios para o indivíduo atuar nesse nível de ensino:

A preparação para o exercício do Magistério Superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDB 9.394/96, Art. 66).

Conforme tal artigo, para lecionar no Ensino Superior é preciso possuir uma formação em cursos de pós-graduação, de preferência *stricto sensu*. Porém, verifica-se que não há referência a uma formação específica voltada para o campo do ensino. Nesse sentido, para que ocorra uma nova configuração da docência no Ensino Superior é preciso repensar a formação desse profissional. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), a maioria dos professores universitários teve sua graduação baseada no modelo de formação técnica. Tal modelo se faz presente nas ações dos professores no decorrer de sua trajetória docente acarretando em dificuldades nas questões ligadas à docência, no desenvolvimento didático-pedagógico de suas práticas, na interação com os alunos, no processo de ensino-aprendizagem, entre outras questões.

Apesar disso, de acordo com Tardif e Raymond (2000), a prática docente é um trabalho interativo que, no cotidiano, mobiliza e desenvolve diferentes saberes com os quais os professores mantêm distintas relações.

Embora alguns autores defendam que os hábitos, as emoções, a intuição e as opiniões das pessoas configuram um tipo de saber, Tardif (2010) ressalta que nem todas as expressões humanas podem ser consideradas como um saber. Segundo tal autor, o saber refere-se a pensamentos, ideias, discursos, juízos, argumentos que obedecem a determinadas exigências de racionalidade. Dessa forma, enquanto atividade profissional, a docência exige do professor a condição de ser capaz de justificar racionalmente as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada e o resultado disso configura os saberes docentes.

Seguindo a argumentação de Tardif (2010), existem quatro tipos de saberes, dentre os quais três são considerados saberes de formação profissional, pois compreendem o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Entre estes, destacam-se os saberes pedagógicos que são as concepções oriundas de reflexões sobre a prática educativa que, quando adquiridos, podem auxiliar o professor a conduzir sua prática profissional. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, reconhecido socialmente e transmitidos sob a forma de disciplinas. Quanto aos saberes curriculares, pode-se dizer que são “[...] os objetivos, discursos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita” (TARDIF, 2010, p. 38). No que diz respeito aos saberes de experiência, estes se referem a saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio e se desenvolve na prática da profissão. São saberes que “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39).

Nesse sentido, este trabalho pretendeu responder ao seguinte questionamento: Quais saberes docentes os professores universitários do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe mobilizam com maior recorrência no exercício de sua profissão? Segundo Tardif (2010), o trabalho docente não pode ser entendido como um objeto que se olha, mas como um trabalho que se faz e é na sua realização que os saberes são construídos, incorporados, mobilizados, aplicados e transformados pelos professores.

Os professores do Ensino Superior constituem um grupo profissional com características próprias que os distinguem dos grupos de professores que atuam em outros níveis de ensino. Isso porque, para ser docente universitário não há uma exigência, em âmbito legal, de formação específica para o exercício da docência. Além disso, eles precisam conciliar, em seu trabalho, funções administrativas, pedagógicas, de pesquisa, de extensão universitária, de orientação de trabalhos acadêmicos em uma instituição, também, com características singulares.

Dessa forma, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que o professor universitário, na maioria das vezes, aprende a sê-lo no cotidiano da aula, mediante um processo de socialização, em parte intuitiva. Sendo assim, compreender quais são os saberes mobilizados pelos professores em sua prática, não só fornece dados para a compreensão do processo formativo dos mesmos, como também implica no desvelamento dos significados de ser professor, pois os saberes são formas de expressão do modo de ser e de estar na profissão docente.

Este artigo foi orientado pelo objetivo de conhecer os saberes docentes que são mobilizados no cotidiano profissional dos professores universitários do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe. Para tanto, foram entrevistados professores e professoras do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da referida instituição. A seleção dos entrevistados foi feita de maneira intencional obedecendo aos seguintes critérios: Fazer parte do quadro de professores efetivos do Departamento de Biologia; Ministrando aula para as turmas de licenciatura no curso de Biologia;

Atuar há mais de cinco anos na instituição; Possuir menos de trinta anos de atuação docente na instituição.

Dos 25 professores do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe, oito professores obedeceram aos quatro critérios estabelecidos, sendo cinco professoras e três professores. Para manter o anonimato dos entrevistados, optou-se por denominá-los por *Professor* ou *Professora*, diferenciando-os por algarismos romanos.

Considerando que a subjetividade faz parte da realidade social e que o objeto de estudo da presente pesquisa está intimamente relacionado com as vivências e experiências subjetivas dos participantes, foi definido que a abordagem metodológica de cunho qualitativo forneceria os subsídios para a condução de tal investigação. Conforme Minayo (1997), a pesquisa qualitativa está preocupada em desvelar a realidade social levando-se em consideração o dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados.

A técnica definida para a coleta dos dados foi a entrevista semi-estruturada, pois de acordo com Gil (2009), tal instrumento proporciona ao entrevistador conhecer o fenômeno sob a perspectiva do entrevistado, bem como os significados que atribuem às suas ações.

Sendo assim, o artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, procurou-se conhecer, através dos discursos, aspectos relativos à prática docente na universidade como planejamento e desenvolvimento das aulas. Em seguida são apresentadas as dificuldades e conhecimentos indispensáveis à realização de determinadas atividades a fim de identificar os saberes que os professores mobilizam em sua atuação profissional. E, por último, são tecidas as considerações sobre esta pesquisa.

A mobilização dos saberes docentes na prática profissional

No intuito de identificar os saberes que os professores mobilizam em sua prática, foi questionado, inicialmente, como eles definem os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. De um modo geral, todos os entrevistados demonstraram uma preocupação em cumprir a ementa de suas disciplinas.

Para a Professora V, apesar dos esforços em cumprir a ementa, existe uma dificuldade com relação ao tempo disponibilizado para o desenvolvimento de sua disciplina:

Eu tento abordar todo o assunto da ementa. É difícil por que o conteúdo é grande e a carga horária é pequena, mas eu tento fazer com que isso aconteça (Professora V).

Segundo a professora, o tempo é curto para desenvolver todos os conteúdos propostos. De fato, a questão do tempo é um problema que a maioria dos professores precisa gerenciar em sua disciplina. Para tanto, é preciso dominar alguns saberes, como por exemplo, os disciplinares e os curriculares. Estes, segundo Tardif (2010), se referem ao conhecimento dos conteúdos, enquanto aqueles, dizem respeito aos objetivos e organização dos conteúdos. Essa atividade de planejamento requer ainda a mobilização de saberes pedagógicos para fundamentar as ações dos professores com relação, por exemplo, às metodologias mais adequadas para desenvolver determinado assunto.

É na articulação desses saberes que os professores conseguem organizar o seu trabalho e imprimir uma forma particular de ministrar sua aula. A disciplina ou a ementa podem ser as mesmas, mas cada professor vai conduzi-la de uma maneira diferente, conforme critérios que ele mesmo definiu. Nesse sentido, a Professora IV afirma:

A gente tenta cumprir essa ementa já que ela foi definida como um conjunto de conteúdos e conhecimentos que seriam interessantes e importantes para o aluno de Ciências Biológicas. Agora, é claro que a ementa não corresponde ao programa do curso. Então, como é que a gente elabora um programa? Eu tento direcionar algumas coisas para a realidade local, mas sem restringir à realidade local. Por quê? Porque o profissional que a gente está formando não tem necessariamente que ficar em Sergipe. A gente dá um pouco mais de ênfase à realidade local [...] (Professora IV).

Nessa colocação, a Professora IV considera que é importante articular o conteúdo com a realidade local. Desse modo, ela demonstra defender a ideia de que os alunos conseguem entender melhor os conteúdos quando estes são contextualizados com a realidade em que vivem. Tal aceção é condizente com o que Freire (1996) discute sobre respeitar os saberes dos educandos. Para o autor, é preciso que os objetos de ensino sejam direcionados aos alunos de modo a considerar os elementos presentes em seu contexto.

Mesmo obedecendo à ementa da disciplina, os professores procuram relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos. Desse modo, os entrevistados demonstraram tentar adaptar a ementa às concepções, saberes e valores próprios de sua identidade profissional e às necessidades que surgem no contexto das aulas com base em seus saberes.

É preciso destacar que os saberes disciplinares, pedagógicos e curriculares, segundo Tardif (2010), não são produzidos pelos próprios professores, eles são definidos socialmente e transmitidos aos docentes nos cursos de formação.

No entanto, o fato de não serem produzidos por eles não quer dizer que os professores sejam mero reprodutores dos saberes aprendidos na graduação. É preciso considerar que, conforme Tardif (2010), ao se apropriar dos saberes, os professores os articulam com sua identidade profissional e é desse modo que vão produzindo sua prática e sua experiência. Isso pode ser verificado ao se observar como cada professor consegue imprimir um caráter pessoal à disciplina que ministra, definindo prioridades e escolhendo metodologias.

Por conseguinte, a docência é uma profissão que exige reflexão e criatividade (MELLO, 2000). Essas habilidades foram destacadas pelos professores entrevistados como possíveis de serem aprendidas em um ambiente favorável. Nesse sentido, é importante proporcionar uma formação que subsidie a construção de uma identidade docente voltada ao ensino.

No que concerne às atividades de ensino, os professores têm destacado os recursos didáticos, as propostas de aula diferenciadas e o relacionamento com os alunos como fatores determinantes para o bom desenvolvimento das aulas.

Alguns dos professores entrevistados falaram sobre a importância de propor aulas com metodologias de ensino diferenciadas. Tal alternativa é utilizada pelos mesmos não só para despertar o interesse dos alunos como também para estimulá-los a desenvolverem situações diferentes de ensino e aprendizagem quando forem professores. As professoras II e IV afirmaram:

Proponho atividades diferentes [...] Cabe a mim como professora, sabendo a realidade desses alunos, propor atividades que eles vão se envolver [...] É nesse sentido que levar uma prática faz com que eles possam estar se movimentando para espantar um pouquinho o sono e depois a gente volta, responde alguns exercícios [...] (Professora II).

Tento desenvolver isso nos meus alunos. Eu coloco eles para fazer um seminário e, durante o seminário, eu digo assim: “Não, a tua postura está ruim”; “A voz está baixa”; “Tu tem que te mexer mais”; “Tu tem que trazer uma coisa mais divertida”. Então, eu tento mostrar alguma coisa que pode servir para o aluno ser um professor melhor (Professora IV).

Essas escolhas que os professores fazem sobre como irão conduzir suas aulas mobilizam uma série de saberes. Além do saber pedagógico, que engloba o conhecimento de teorias educativas e de processos de aprendizagem, o professor considera a sua percepção sobre a turma e sobre as necessidades que consegue identificar em seus alunos. Conforme Gauthier *et al.* (1998), tal percepção é subsidiada pelos saberes experienciais que são desenvolvidos pelo professor ao longo de sua carreira.

Para os professores entrevistados, os recursos didáticos auxiliam a visualização das estruturas estudadas, tendo em vista que nem sempre é possível fazer estas demonstrações com materiais reais. Destarte, foram destacados os recursos audiovisuais como ferramentas importantes na articulação da teoria com a prática.

Com relação aos recursos audiovisuais, os professores III e VII enfatizaram a sua importância. Tomando como exemplo a fala do Professor VII, tem-se:

Eu abuso das imagens nos recursos audiovisuais que a gente tem hoje [...]. É muito importante, porque uma aula [...] sem imagem não se faz. Você só falar sem o aluno ter na cabeça aquilo que você está falando, acho muito complicado de conseguir fixar (Professor VII).

Segundo esse professor, os recursos audiovisuais proporcionam uma visualização nítida de imagens coloridas e esquemas mais complexos, contribuindo para o melhor entendimento dos conteúdos.

É possível verificar, nos discursos dos professores, que as aulas expositivas ocupam um espaço predominante. Todavia, em algumas falas, verifica-se que eles não fazem isso apenas por estarem reproduzindo uma forma de ensino com base na qual foram formados. Para alguns, essa escolha leva em consideração seus saberes experienciais, ou seja, sua decisão é tomada com base em experiências anteriores de sucesso. Nesse sentido, a Professora VI explica as vantagens de sua aula teórica:

Nenhuma aula teórica minha é um aula teórica pura e simplesmente. É uma aula expositiva, mas dialogada, onde há questionamentos, na qual eu peço exemplos e tento interagir ao máximo (Professora VI).

Quando o professor consegue verbalizar racionalmente suas ações, trata-se, pois, de um saber (TARDIF, 2010). Justificar sua decisão de ministrar uma aula expositiva explícita que o professor, por meio de sua experiência, enumerou

as vantagens da utilização de um determinado tipo de metodologia de ensino em suas aulas. Isso demonstra o seu conhecimento das contribuições que uma discussão bem conduzida pode proporcionar para o entendimento de um conteúdo e para estimular a capacidade de reflexão dos seus alunos.

Para justificar suas escolhas, os professores demonstraram levar em consideração o relacionamento com os alunos e a percepção que possuem sobre o modo como os alunos aprendem. Tendo em vista que a docência é um trabalho em que o profissional está o tempo todo se dedicando a outro ser humano, a forma como o Outro percebe suas ações deve ser considerado a fim de verificar o que pode ser melhorado. Nessa perspectiva, o Professor VII destaca como o diálogo em suas aulas o ajuda a estruturar o seu trabalho:

Eu sempre paro, tento conversar, perguntando se o método que eu estou utilizando está sendo efetivo, que tipo de mudança eu posso tentar. Sempre pergunto. Você pára em alguns assuntos: “Estão conseguindo entender?”, “O que eu posso fazer diferente para melhorar a questão do entendimento?”. Isso daí, eu sempre converso com várias pessoas. É difícil uma turma que eu não tenha esse tipo de conversa, principalmente aquelas que sinto que o rendimento não está atingindo o desejado. É por que está acontecendo alguma coisa de errado. É comigo? É com vocês? Onde que está o erro? A gente tem que entrar num acordo para tentar melhorar (Professor VII).

Para o Professor VII, esse relacionamento com o aluno auxilia a redirecionar a prática docente no intuito de atingir os objetivos almejados com a realização da aula. Trata-se de um tipo de avaliação no qual, conforme Berger (2008), não só o aluno está sendo analisado, mas o próprio professor está questionando suas metodologias e seu modo de ensinar, no intuito de procurar melhorar sua prática docente. Nesse sentido, a Professora II afirma:

Todo ano eu faço uma adaptação do programa das disciplinas. Após a avaliação dessa turma, o que é que eu posso repetir? O que é válido? O que não é válido? Então essa avaliação me ajuda a organizar meu trabalho [...] (Professor II).

É importante que o professor reflita sobre os resultados obtidos na avaliação e sobre o uso que fará dos mesmos. Portanto, se há a preocupação, por parte do professor, em estabelecer objetivos condizentes com o conteúdo e com a turma, em procurar atingi-los de maneira adequada, o trabalho pedagógico partirá de uma proposta coerente e, portanto, terá mais chances de ser bem sucedido. Porém, se, ao contrário, o professor se limitar a impor conteúdos sem abrir espaços para a discussão, conforme Berger (2008), o aluno será induzido a memorizar conceitos para repetir na prova, impossibilitando o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais.

Para fazer essa distinção entre o sucesso e o insucesso de determinadas ações é preciso que o professor aproveite os processos avaliativos para refletir sobre a sua prática docente. Nessa perspectiva, Berger (2008) ressalta que o processo avaliativo é formativo não só para o aluno, mas para o professor também, como reforça a Professora VI:

A princípio, acho que venho progredindo até por que eu tenho muita preocupação com a questão da avaliação, todo semestre eu termino o curso pedindo uma avaliação dos alunos, os pontos positivos, negativos, sugestões. É importante também esse retorno deles e essa é uma avaliação interna [...] (Professora VI).

Desse modo, através da prática em sala de aula, o professor consegue observar o reflexo de suas ações em seus alunos e verificar o sucesso e insucesso das mesmas. Segundo Mello (2000), ele tende a produzir um repertório de saberes oriundos de sua atuação profissional que o permitem fazer transferências de suas experiências para outras situações, contextualizando e respeitando as diferenças e os conflitos da sala de aula. Como esclarece Tardif (2010), é nessa perspectiva que são produzidos os saberes experienciais dos professores. Tais saberes são mencionados pelos entrevistados como sendo extremamente importantes na administração de situações adversas em sala de aula, conforme destaca a Professora V:

[...] Quando o profissional está em início de carreira, tem o conhecimento do assunto, mas não tem o traquejo para lidar com certas situações que surgem a cada aula. Hoje, não; é muito difícil acontecer uma situação que eu não já saiba como controlar. Posso não saber a pergunta que o aluno vai fazer quando é uma “pegadinha”, mas eu sei que alguém ali vai querer fazer gracinha [...] (Professora V).

Nessa colocação, a professora fala como foi aprendendo sobre determinados comportamentos de aluno ao longo da carreira. A partir disso, ela consegue fazer algumas generalizações que a auxiliam a administrar melhor os problemas que surgem na aula. Isso denota a mobilização dos saberes experienciais.

Contudo, consoante Tardif (2010), nem tudo o que os professores aprendem em seu cotidiano profissional pode ser considerado um saber de experiência. Para se constituir em saber experiencial o professor deve verbalizar de forma racional as bases que fundamentam suas concepções e escolhas e isso só pode acontecer se a experiência for vivenciada com base na reflexão.

Corroborando com tal acepção, Mello (2000) afirma que o professor competente é um profissional reflexivo que sabe como suas habilidades são construídas, que entende a própria ação e pode explicar por que tomou determinada decisão, mobilizando, inclusive, os conhecimentos de sua especialidade. Além disso, a autora elucida que a ação do profissional reflexivo deve ser planejada e flexível, a ponto de permitir ao professor decidir em contextos indeterminados e complexos.

Diante disso, verificou-se que os professores entrevistados mobilizam os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais em sua atuação profissional. Tais saberes são, muitas vezes, mobilizados e articulados ao mesmo tempo para auxiliar na tomada de uma decisão, como foi o caso do planejamento da aula. Na maioria das vezes, os professores foram capazes de explicar os fundamentos de suas ações, demonstrando um relativo entendimento do modo como são construídas suas práticas. Essas explicações são reflexos de um modo ser e sentir-se professor universitário, revelando aspectos de uma identidade profissional.

O lugar dos saberes docentes diante de dificuldades em sala de aula

Ainda sobre a sua prática docente, os professores relataram algumas dificuldades vivenciadas em suas atividades em sala de aula. Para alguns entrevistados, tais dificuldades estão centradas em sua própria atuação. Para os demais, as dificuldades são vivenciadas devido a fatores que dizem respeito aos seus alunos.

Quanto às dificuldades centradas na própria atuação, o Professor I afirma que ministrar aulas para as turmas recém-chegadas na graduação é uma atividade mais complicada, pois requer uma adequação dos conteúdos. Para ele:

A principal dificuldade que eu sinto em sala de aula é adaptar os assuntos, por exemplo, para as turmas que estão chegando. Normalmente tenho turmas do primeiro semestre e turmas do último semestre. Nas turmas que estão entrando eu tenho dificuldade de passar o conteúdo, de adequar os assuntos novos [...] (Professor I).

Essa colocação demonstra que, para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem sucedido, não basta o domínio dos saberes disciplinares. É preciso que esses estejam articulados com os saberes curriculares, experienciais e, principalmente, os saberes pedagógicos. Esses saberes compõem a base para a organização da aula e para a transposição didática dos conteúdos e é nesse ponto que o Professor I sente dificuldade.

Por entender essa necessidade de adaptar os conhecimentos a uma situação de aprendizagem, o Professor III afirma que está tentando superar sua dificuldade de estruturação das aulas:

A gente vai mostrando que eu posso saber o conteúdo, mas na hora de transmitir eu posso deixar mais difícil ainda e o aluno não vai entender. Isso provavelmente aconteceu quando eu estudava, as pessoas sabiam, mas na hora de preparar e levar ao aluno para chegar ao ponto de compreender e gostar, era mais difícil. Então, isso eu procuro melhorar sempre [...] (Professor III).

Diante disso, o professor III levanta uma discussão enfatizada por Freire (1996, p. 22) de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Os professores I e III demonstraram perceber esta acepção. No entanto, sentem dificuldade em criar essas possibilidades para que os educandos possam construir o seu conhecimento. De um modo geral, há um domínio, por parte desses docentes, dos saberes disciplinares e curriculares. O que falta é um aprofundamento ou maior reflexão sobre os saberes pedagógicos e sobre as facilidades que a mobilização desses saberes pode proporcionar no momento do planejamento e execução de suas atividades de ensino, conforme elucida Mello (2000).

É válido destacar que as dificuldades decorrentes da deficiente apropriação dos saberes pedagógicos não se limitam às atividades em sala de aula. De acordo com Zabalza (2004), o trabalho do professor universitário é complexo e subdividido em diversas outras funções, além do ensino. Por isso, a mobilização dos saberes docentes acontece em outros momentos de interação com os alunos fora da sala de aula como, por exemplo, nas orientações de monografias ou projetos de pesquisa. Sobre esse aspecto, a Professora II comenta:

Mas a verdade é que gosto de orientar os meninos tanto de bacharelado como da licenciatura. Na licenciatura eu

confesso que sinto um pouco de dificuldade. Por quê? O meu perfil é mais de pesquisadora, então quando vem para gente construir uma monografia elencada com educação, eu sinto um pouco de dificuldade. [...] Então essa questão da interface com a licenciatura, para mim, é um pouco difícil [...] (Professora II).

Quando foi perguntado sobre os motivos dessa dificuldade de orientar os alunos da licenciatura, a professora fez a seguinte reflexão:

Eu teria que estudar mais essa parte da Educação. Acho que é mais da minha formação, porque eu estudei bastante, mas a minha licenciatura foi há muito tempo. Então, para estar fazendo esse link, eu teria que aprofundar um pouco mais meus conhecimentos na área da educação (Professora II).

Há, portanto, um reconhecimento da necessidade dos saberes pedagógicos e de sua importância não só para o planejamento e execução das aulas, mas para outras funções que competem ao professor universitário, como orientar e, até mesmo, pesquisar. Nesse último aspecto, ressalta-se que para pesquisar, ou mesmo orientar projetos, na área de ensino, faz-se necessário ter o domínio dos saberes pedagógicos por dois motivos: primeiro, para melhor conduzir um processo de construção de conhecimento no qual o aluno é o protagonista; segundo, devido ao fato de que as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Ciências precisam de um embasamento teórico.

Para as professoras V e VI, as dificuldades enfrentadas no decorrer de suas aulas estão associadas ao comportamento dos alunos, mais especificamente, à indisciplina de alguns alunos. Segundo elas:

É a questão do desrespeito que o aluno tem com o professor, ele está na universidade, mas ele não se dá conta disso. É o aluno que senta e coloca os pés em cima de outra carteira, isso, para mim, é inadmissível, eu peço para tirar. O celular toca durante a aula, aluno atendendo ou fazendo ligação dentro da sala de aula [...] (Professora V).

Essas turmas foram muito difíceis para mim, mas eu vejo que não era um problema meu [...]. Era como se fosse um pouco bárbaro, sabe aquela coisa de você chegar atrasado à aula, arrastar a cadeira, passar na frente dos outros, falar exaustivamente durante a aula. É óbvio que esse comportamento existe em todas as turmas, mas na escala em que peguei nesse grupo, era uma coisa meio de bárbaros mesmo, aquela coisa de “Não estou nem aí para a coletividade, de direito de meu colega, de respeito à professora”. [...] é uma indiferença, um pouco caso que é desestimulador para o professor [...] (Professora VI).

Segundo Mello (2000), por mais que o professor planeje suas aulas e faça algumas previsões com base no conhecimento do perfil dos seus alunos, de um modo geral, a aula é um processo de interação com pessoas diferentes que possuem distintas formações. Desse modo, não há como prever ou controlar todos os acontecimentos que surgem neste processo.

Conforme Gauthier *et al.* (1998), pesquisas realizadas junto a turmas do Ensino Fundamental têm mostrado que os professores interrompem suas aulas mais de dez vezes, a cada hora, para tentar resolver algum problema de comportamento dos alunos. Desse modo, é preciso estar consciente que esse contexto de construção da aula faz parte da realidade do trabalho do professor e deve constituir-se em um dos temas de discussão durante o processo de formação inicial dos mesmos e durante sua socialização profissional.

Ainda de acordo com Gauthier *et al.* (1998), estudos sobre a prática dos professores em sala de aula têm mostrado que os docentes desenvolvem estratégias ao longo de suas carreiras para resolver esses tipos situações e, geralmente, as soluções envolvem a mobilização dos saberes da experiência juntamente com os saberes pedagógicos.

Sendo assim, quanto mais cedo os professores se prepararem para atuar em situações imprevistas que envolvem a tomada de decisões e julgamento rápidos, mais cedo eles poderão compreender essas situações como oportunidade de enriquecer um repertório de saberes experienciais. Nesse sentido, Libâneo (2002) defende que as oportunidades de contato com a sala de aula deveriam ser proporcionadas logo no início dos cursos de licenciatura para que os alunos utilizassem suas práticas como fundamento para as discussões teóricas do curso. Assim, poder-se-ia evitar uma frustração concernente à própria atuação profissional no início da carreira em decorrência de expectativas ilusórias sobre o contexto de trabalho.

Considerações

Diante do exposto, foi possível identificar os saberes disciplinares como sendo os mais mobilizados pelos professores

universitários. Estes se constituem na base da aula que eles ministram e o seu domínio é o que lhes confere uma identidade com a docência universitária. Os saberes curriculares e pedagógicos também são destacados, especialmente no momento de planejamento e estruturação das aulas. Porém, quando se trata do gerenciamento de situações adversas que surgem em sala de aula, são os saberes experienciais que são mobilizados com maior recorrência.

Constatou-se que as dificuldades relatadas pelos professores, e associadas à própria atuação profissional, estão relacionadas com os saberes pedagógicos. Em nenhum momento os professores afirmaram sentir dificuldades com relação aos saberes disciplinares ou demonstraram estar inseguros sobre os saberes curriculares. Porém, em alguns momentos, verificou-se uma relativa fragilidade na mobilização e articulação dos saberes pedagógicos com os demais saberes. Tal situação, provavelmente, influencia de maneira negativa na construção dos saberes experienciais.

Essa deficiência na aquisição e reconstrução dos saberes pedagógicos que desencadeia em dificuldades com relação à transposição de conteúdos, ao relacionamento com os alunos e à tarefa de orientação de projetos de pesquisas foi descrita como sendo consequência de uma formação inicial que não priorizou esse tipo de saber. Esse fato leva a inferir que os professores percebem a importância dos saberes pedagógicos em sua atuação docente e entendem que eles devem ser adquiridos nos cursos de formação. Contudo, reconhecem que possuíram uma formação defasada nesse âmbito.

Com efeito, é preciso buscar alternativas que auxiliem o professor na consolidação dos seus saberes docentes em sua formação inicial e, principalmente, em seu cotidiano profissional. Destarte, as instituições de Ensino Superior têm um papel fundamental na elaboração de tais iniciativas, pois se constituem no ambiente de socialização profissional desses professores.

Referências

- BERGER, Miguel André. Avaliação como mecanismo de formação da identidade profissional. In: ARAÚJO, Maria Inez Oliveira (Org.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: O que deve ser ensinado? O que é aprendido?** São Cristóvão, Sergipe: Editora UFS, 2008. p. 29-38.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 23 Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 04 abr. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 25 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educativas e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical**. São Paulo em Perspectiva. V. 14, n. 1. São Paulo: Jan/Mar 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: UCITEC/ABRASCO, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em formação)
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n.73. São Paulo, dez. 2000. p. 209-244.
- ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, SC: Artmed, 2004.

Mestra em Educação. Professora da Educação Básica no estado de Sergipe. jobeane@hotmail.com

Recebido em: 01/07/2015

Aprovado em: 01/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Chartort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: