

**A RELAÇÃO DOS PROFESSORES INCIANTES DAS LICENCIATURAS
ESPECÍFICAS DO CAA DA UFPE COM OS SABERES DOCENTES EM SALA
DE AULA**

Rebeca de Oliveira Sales – UFPE¹

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa que objetiva identificar e compreender os tipos de saberes docentes e de relações que os professores mobilizam nas aulas. São categorias analíticas: a docência universitária; o professor universitário; o saber docente e a aula universitária. Essas categorias são compreendidas a partir dos estudos de Freire (1996), Tardif (2008), Cunha (2005; 2007), Pimenta e Anastasiou (2010), Veiga (2008). Para atingir aos objetivos propostos e atender às características do objeto, tomamos como encaminhamento metodológico a abordagem de cunho qualitativo, e como sujeitos os docentes das licenciaturas específicas em Matemática, Química e Física do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Como procedimento metodológico temos: a observação da aula e a entrevista semi-estruturada. Como procedimento de análise, utilizaremos a Análise de Conteúdo através da Análise Temática (BARDIN, 2004). Resultados prévios mostram que o trabalho docente não é um conjunto de competências técnicas, pois existe um saber docente próprio para compreensão dos processos educativos mobilizados na aula universitária.

PALAVRAS – CHAVE: Docência Universitária – Professor Universitário – Saberes Docentes – Aula Universitária.

INTRODUÇÃO

A docência universitária tem sido campo de pesquisa entre muitos estudiosos da área de educação. Pimenta e Anastasiou (2010), Cunha (2005; 2007), Nóvoa (1995), Freire (1996); Veiga (2008); Zabalza (2004), Guimarães (2004), Tardif (2008), Cordeiro (2006), por exemplo, trazem contribuições e reflexões relevantes acerca da formação de professores, dos saberes docentes, da docência universitária, das questões da profissão docente e da aula universitária.

Compreendendo que a formação de professores para atuação na Educação Básica está atrelada a prática dos professores formadores atuantes nas universidades e nas demais Instituições de Ensino Superior (IES), refletiremos sobre algumas categorias teóricas centrais: a docência universitária, como: atividade profissional e suas diversas nuances

¹ Mestranda em Educação pela UFPE, no núcleo de Formação e Prática Docente.

no contexto social; o professor universitário, como sujeito de seu trabalho docente; o saber docente, entendendo-o como social, plural e temporal; e a aula universitária, como um espaço de relações e de mobilização de saberes. Essas categorias são compreendidas a partir dos estudos de Freire (1996), Tardif (2008), Cunha (2005; 2007), Pimenta e Anastasiou (2010), Veiga (2008), Cordeiro (2006).

Partindo do nosso processo de formação inicial em Pedagogia e da nossa atuação profissional na educação, percebemos que há professores com um vasto currículo em titulações, mas que não aparentavam ter êxito em sua prática pedagógica – notamos a existência de uma assimetria entre a formação do docente de nível Superior e a sua prática em sala de aula. Sabemos que esse fato é comum tanto nas IES, por isso reconhecemos a necessidade em aprofundar nossos estudos sobre a temática supracitada para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, na qual os docentes percebam sua inconclusão formativa e reflitam sobre/no seu fazer pedagógico. Dessa forma pretendemos desenvolver esta pesquisa, buscando compreender os elementos que constituem essa problemática.

Para tanto questionamos:

1. Há compreensão de que o exercício da docência requer uma formação consistente e específica, não somente alicerçada no domínio de conteúdos específicos, mas pautada nos diversos saberes docentes mobilizados que a caracterizam. Trazem essa discussão Beheres (2003); Masetto (2003); Zabalza (2004); Tardif (2008).
2. A ausência da formação inicial específica para o exercício da docência universitária, permeada pelos seus saberes específicos, demonstra a priorização na graduação pelo bacharelado em detrimento do perfil de licenciatura. Por que isso acontece?

Diante destes questionamentos, temos dois pressupostos:

1. A não identificação com a docência nem com os saberes específicos desta, reflexo da desvalorização da profissão docente, por serem profissionais de outras áreas, causa impacto na sua prática docente. Para Pimenta e Anastasiou (2010) os profissionais que ingressam na área do Ensino Superior, não se vêem como professores, mas antes como profissionais de outra área que também exercem a função de professor.
2. Haja assimetria entre os saberes da formação inicial, os saberes da sua prática docente em sala de aula e os saberes da profissão docente, uma vez que não é objetivo dos cursos universitários formar para a docência, nem das licenciaturas formar professores universitários.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000), o aumento das exigências do mercado de trabalho demanda das Universidades o papel de preparar profissionais para atender às necessidades de mercado, às licenciaturas resta qualificar os docentes para que atuem na Educação Básica e os docentes da Educação Superior que atuam em instituições públicas e privadas.

Partindo dessas questões, temos como objetivo geral: Compreender a relação que os professores das licenciaturas específicas, em início de carreira universitária do CAA, estabelecem com os saberes docentes ao mobilizá-los na prática docente em sala de aula e como objetivos específicos: Identificar os tipos de saberes docentes mobilizados nas aulas dos professores pesquisados; Reconhecer os tipos de relações com o saber que os professores vivenciam na mobilização dos saberes docentes em sala de aula universitária.

O CONTEXTO ATUAL DA UNIVERSIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Nesta pesquisa situaremos o objeto no contexto da transição paradigmática da universidade, seguindo Santos (2004) e Morin (2009) na crítica que fazem à modernidade e no anúncio de novas ciências. Em seguida abordaremos as implicações desse contexto para docência universitária e o saber docente.

O Contexto da Universidade

Encontramo-nos em um momento em que ocorrem diversas e profundas mudanças sociais, econômicas, políticas, tecnológicas, ideológicas, em fim, estruturais para questão da universidade. Em tempos de constantes re-significações, vivemos ares de contradições científicas, político-sociais, avanços positivos e negativos, paradoxos onde não cabe mais a visão binária da realidade, na qual assumíamos o partido por essa ou por aquela verdade.

É inegável o fato de que o ensino e o contexto interno da universidade busquem acompanhar essas mudanças alterando, re-significando e re-adaptando sua prática pedagógica, sua posição e sentido social, com o fim de atualizar, conservar e transmitir os conhecimentos que julga necessário à sociedade. Conforme Morin (2009), a universidade é incumbida de reexaminar e atualizar e preservar uma herança cultural regenerada, que gerará saberes, idéias e valores que integrarão essa mesma herança. Entretanto, concordamos com o autor quando questiona quem deve adaptar-se a quem,

se é a universidade que deve adaptar-se à sociedade ou vice-versa, na superação da visão binária, ocorre interações em que a sociedade e a universidade mudam mútua e simultaneamente.

Em meio ao cenário complexo da sociedade prevalece uma polissemia e uma assimetria na discussão sobre o lugar, o sentido e a função da universidade. De um lado, estão as pressões postas à universidade de que não somente transmita ciência, mas que a criem, dando um sentido prático e profissional, que Zabalza (2004) aponta, a fim de profissionalizar para atender às demandas de mercado. Desta feita, a relação universidade e sociedade muda. De um lugar de desenvolvimento da autonomia, autogestão, e consciência libertadora², passa a ser *lócus* de produção de títulos acadêmicos, massificação da função docente e consequente “deseducação” no sentido da perda de qualidade do ensino, e ainda, a exacerbação do controle sobre o ensino pelas instituições financiadoras. Por outro lado, Morin (2009) afirma que ceder a pressão adaptativa que pretende “adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento, aos últimos métodos, às últimas imposições do mercado”, seria “reduzir o ensino e marginalizar a cultura humanista” (p.17). Para que isso se modifique, o autor propõe uma mudança do pensamento fragmentado, para um pensamento global e total.

A despeito dessas reflexões, a incorporação da universidade na dinâmica social, como de fato tem ocorrido, traz conseqüências importantes, principalmente para docência, elencadas por Zabalza (2004) entre as quais destacamos: *a massificação para democratização do ensino superior* que contribui com o egresso de estudantes heterogêneos em todos os aspectos, muitos já inseridos no mercado de trabalho, o que condiciona sua disponibilidade para o estudo. Outro fator é a necessidade de *ampla contratação docente*, o que requer capacitação e formação continuada de qualidade e melhores condições de trabalho, tendo em vista a “avalanche” de atribuições das atuais funções do docente universitário. Diante disto, percebemos a *reafirmação do status social* de alguns cursos, não participantes desta massificação, que conservam seu elitismo. Sendo esses cursos os originários das profissões eleitas³ e reconhecidas socialmente, percebemos que isso contribui para desvalorização dos cursos das humanidades, pedagogias e licenciaturas, ou seja, a base de qualquer profissão.

² Conceito atribuído por Freire (1996) à consciência político-social.

³ Profissões que têm um reconhecimento na sociedade, como medicina, engenharias e direito.

Rever a ideia de formação para docência universitária, compreendendo que a formação inicial é tão somente a base de um processo que durará toda vida do professor e que a docência universitária não é um cargo adquirido.

A Docência Apoiada nos Saberes

O atual cenário é de um processo de ampliação do campo da docência. Considerando-a como uma atividade especializada, defendemos a sua profissionalização, e como tal, requer formação profissional para seu exercício. Não só o domínio de conhecimentos específicos, a aquisição de habilidades, mas também dos conhecimentos e saberes específicos à atividade docente. (VEIGA, 2008).

O entendimento da necessidade de formação para docência está atrelado à consciência do “inacabamento” (FREIRE, 1996) e (VEIGA, 2008), ligado à vida dos sujeitos em permanente e constante processo de formação pessoal e profissional, por tanto o processo de formação é inconcluso e autoformativo. Significa dizer que aquele que escolhe esta profissão estará em formação em toda sua trajetória de vida. Veiga (2008) diz que essa “construção permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço.” (p.18). A docência é, portanto, uma profissão complexa, pois envolve o exercício de “saberes específicos, saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência” (idem, p.20). Entretanto, não é apenas na prática que se constroem esses saberes, o reconhecimento desses saberes que servem de base para a docência, mostra que o exercício desta requer uma formação profissional numa perspectiva teórico – prática.

Zabalza (2004) opõe-se a ideia difundida de que se aprende a ensinar apenas na prática. Defende que o exercício da prática implica conhecimentos específicos e fundamentos, principalmente pelas exigências da sociedade atual. Ele declara que “ser docente ou ser bom docente é diferente de ser bom pesquisador ou bom administrador [...] ter um alto nível de excelência como pesquisador não garante que a prática seja de igual sucesso” (p. 108). Não que a atividade docente não necessite do suporte e aprofundamento dado pela pesquisa, porém, os estudos de Pimenta e Anastasiou (2010); Cunha (2005) mostram a dificuldade que há na associação entre ensino e pesquisa, e ao mesmo tempo

na necessidade em usá-las como suporte uma a outra, e ambas ao professor universitário.

A dificuldade é justamente porque a docência universitária, hoje, é o desempenhar de um conjunto de funções que ultrapassa o ato de ensinar. Em consequência das mudanças no cenário da universidade, o papel do professor, os saberes e as representações sociais quanto à educação também mudaram. Saber ensinar já não é o bastante e ser bom pesquisador também não pressupõe competência para docência. Zabalza (2004) afirma que em todas as profissões, a prática constitui uma fonte de conhecimento, mas não a única, e que o domínio de determinada disciplina também é fundamental, porém insuficiente.

Tardif (2008) ainda analisa as características do saber docente afirmando que o saber profissional é o saber da ação e que o saber do trabalho se distingue do saber científico, mas todos os saberes se relacionam, pois são temporais, plurais, singulares na medida em que carregam consigo marcas individuais do seu objeto, o ser humano, ou seja, experiências, vivências e aprendizagens. Baseando nessa perspectiva, compreendemos que a prática profissional não é o local do saber científico, mas antes de transformação desse saber em função das especificidades da prática profissional.

A concepção dos tipos de saber da ação de Tardif (2008) mostra a existência de um conhecimento específico ligado à ação. Conhecimento este pessoal, espontâneo, intuitivo e experiencial, o que faz com que a própria realidade da ação, que seria a reflexão na ação, seja também para a ação.

Esses saberes de que dispõe a sociedade constituem o processo formativo de aprendizagem do professor. Nesse processo, os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares, experienciais, constituem um saber plural, o saber docente.

Na prática docente, os professores não só desenvolvem como também se relacionam com esse saber, ora como transmissores, portadores ou objetos desse saber, ora como produtores, ou produto desse saber. Na verdade, a relevância está na relação simultânea dessas relações, que constituem uma atividade docente multifacetada, dinâmica e complexa.

PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de atender às necessidades do nosso objeto usamos uma abordagem de cunho qualitativo para nortear a pesquisa, pois segundo Menga (1986) supõe um contato direto do pesquisador com o objeto, ambiente e situação a ser investigada permitindo assim

maior aproximação dos sujeitos. O campo empírico desta pesquisa será o Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, por ser um campus novo de uma universidade consolidada, reconhecida nacionalmente pela sua contribuição na pesquisa acadêmica, pela nossa necessidade em reconhecer e compreender as relações que os sujeitos pesquisados estabelecem com o saber docente ao mobilizá-los em sala de aula.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa temos como critérios: ser docente das licenciaturas específicas em matemática, química e física do CAA, sendo estas as únicas licenciaturas específicas do campo; ser recém doutor (de acordo com os critérios da Capes/ Cnpq) pois pressupomos que a pouca experiência na docência universitária mobiliza relações diversas com o saber docente; ter formação específica (bacharelado) para atuação específica, porque pressupomos que em sua formação específica não houve formação para docência universitária. Como procedimentos para coleta de dados usaremos: a observação da aula e a entrevista semi-estruturada. E como procedimento de análise utilizaremos a Análise de Conteúdo baseada em Bardin (2004), pautada na Análise Temática.

CONCLUSÕES / RESULTADOS PARCIAIS

A articulação das práticas sociais com a realidade educativa, mostra que o trabalho do professor não pode ser reduzido a um conjunto de competências técnicas, como tem sido, mas antes é preciso valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do professor, considerando que este constrói tipos de saber relacionado à sua formação que permitirão o seu reconhecimento como um sujeito dotado de um saber e um fazer específico (TARDIF, 2008). Reconhecer a existência de um saber docente próprio torna-se importante para compreensão dos processos educativos. No entanto, entendemos que o professor encontra-se fragilizado e inseguro com a diversidade de saberes necessários à sua trajetória profissional.

Anunciamos a urgente necessidade de repensar as questões que perpassam a docência universitária, à carreira na profissão docente, a aula universitária e os saberes mobilizados nela. Rever a ideia de formação para docência universitária, compreendendo que a formação inicial é tão somente a base de um processo que durará toda vida do professor e que a docência universitária não é um algo adquirido, mas um lugar de conflitos, “um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.34).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 2004.

BRASIL, PNE. Lei 10.172/01.

BEHRENS, M. A. **Docência Universitária na sociedade do conhecimento**. Coleção educação, teoria e prática, Vol. 3. Curitiba: Champanat, 2003.

CORDEIRO, T. S. C. **A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências: Um ninho tecido com muitos fios**. Tese de Doutorado em Educação da UFPE, Recife, 2006.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: J & M editora, 2005.

_____. (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico), 1ª Edição, p. 11-26.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, O. M. S. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação da UFPE, Recife, 2004.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

LUDKE, M. ANDRE, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **Os desafios da complexidade**. In: MORIN, E. (Org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortês, 2009.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1995.

PIMENTA, S.G, ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

VEIGA, I. P. A; ÁVILA, C. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

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