

DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR: SABERES EXPERIENCIAIS E PRÁTICA DOCENTE

Disneylândia Maria Ribeiro (1) Silas Nascimento dos Santos (2)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1); Instituto Federal de Pernambuco – Campus Belo Jardim (2)
E-mails: d-landia@hotmail.com; silas.santos@belojardim.ifpe.edu.br

Resumo: O presente trabalho é um recorte da pesquisa “Saberes docentes das alfabetizadoras que conseguem resultados positivos: trajetórias de formação e de experiências”, vinculada ao Departamento de Educação do Campus Avançado Prof^a. Maria Elisa de Albuquerque Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem como objetivo analisar o contributo dos saberes experienciais na *práxis* pedagógica de docentes que atuam na formação de professores. Para tanto, desenvolveu-se pesquisa de campo, de abordagem qualitativa por meio da observação da prática docente e aplicação de questionário com dois professores universitários, sendo um vinculado ao Curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e outro vinculado ao Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco. O interesse pela temática foi desencadeado no percurso de desenvolvimento da pesquisa supracitada para ampliar a compreensão em torno dos saberes experienciais no exercício do magistério. Como fundamentação teórica adotou-se os construtos teóricos de Tardif e seus colaboradores (1991, 2000, 2002) sobre saberes, formação, *práxis* e construção identitária profissional. Em termos de conclusões, observou-se que: o início da carreira é um momento de muita complexidade, pois evidencia-se um considerável distanciamento entre os saberes adquiridos na formação e a realidade educacional; a experiência é tida como um saber que se desenvolve no e pelo trabalho utilizando-se deste como estratégia de autoavaliação, os docentes repensam e refletem sobre suas práticas constantemente. Assim, a prática docente é compreendida como um espaço de aprendizagem profissional e um elemento essencial à constituição da identidade docente.

Palavras-chave: Saberes experienciais. Prática pedagógica. Docência universitária.

INTRODUÇÃO

Os saberes docentes passaram a ser foco de discussão nas pesquisas educacionais e fóruns acadêmicos a partir da década de 1980, em convergência com o movimento de profissionalização do ensino. Num contexto em que as pesquisas científicas passaram a defender a centralidade da figura do professor e toda complexidade que envolve a prática pedagógica, é primordial identificar os saberes e as habilidades que demarcam a especificidade da ação docente e que lhe confere legitimidade profissional. (NUNES, 2001; CARDOSO, DEL PINO, DORNELES, 2012)

No livro intitulado “Saberes docentes e formação profissional” Maurice Tardif (2002) pesquisador e professor titular da Universidade de Montreal no Canadá, discorre sobre os saberes docentes mediante sua relação com a formação profissional e ainda com o próprio exercício do magistério. Ele destaca que os saberes docentes são plurais, heterogêneos, temporais, personalizados, situados, e, por conseguinte,

provenientes de diversas fontes e contextos de formação e atuação.

Os oito ensaios/capítulos da obra tentam responder a algumas questões que dominam as pesquisas sobre o ensino, a formação e o ofício do profissional da educação nas últimas décadas, tais como: quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências, as habilidades que os professores mobilizam diariamente em seu trabalho a fim de realizar efetivamente suas tarefas? Qual é a natureza de seus saberes? Como esses saberes são adquiridos pelos professores? Qual o papel e o peso dos saberes experiências em relação aos outros conhecimentos do professor?

No texto intitulado “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério” Tardif e Raymond (2000) esclarecem:

É necessário precisar [...] que atribuímos à noção de "saber" um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. [...]. Em resumo, [...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho* (p. 212-213, grifos no original)

Desse modo, Tardif (2002) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional são um conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação profissional inicial e/ou continuada. Acrescenta-se aqui os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente.

Os saberes disciplinares são reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

Os saberes curriculares são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-

se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Os saberes experienciais são aqueles que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”.

Segundo Tardif (2002) esse fenômeno ocorre porque o corpo docente normalmente se sente distante dos saberes curriculares e disciplinares, e, por conseguinte, constrói no exercício da profissão, os saberes denominados práticos ou experienciais. Em pesquisas realizadas com professores, o autor infere que os mesmos acreditam que os saberes experienciais são o fundamento de sua competência e que através deles é possível conceber modelos de excelência na profissão de professor.

Diante dos aspectos mencionados e da relevância atribuída aos saberes experienciais para a prática docente e a constituição identitária do professor (TARDIF, 1991; 2000; 2002) desenvolveu-se uma atividade de pesquisa sobre os saberes experienciais no exercício da docência universitária, com o objetivo principal de compreender o contributo dos saberes experienciais na *práxis* pedagógica do/a professor/a universitário. Apresentando como objetivos específicos: Observar a influência dos saberes experienciais na prática docente; Identificar a importância atribuída aos saberes experienciais pelos docentes.

METODOLOGIA

Este estudo adota a abordagem de pesquisa qualitativa (MINAYO, 2000), por meio de observação da prática docente e aplicação de questionário com dois docentes, sendo um vinculado ao Curso de Letras, habilitação Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e outro vinculado ao Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

A observação foi realizada no decorrer das aulas referentes à carga horária semanal das disciplinas: a) *Estágio Supervisionado II* no Curso de Letras/UERN (Docente A); b) *Avaliação da Aprendizagem* no Centro de Educação/UFPE (Docente B).

TEMPO E FORMAÇÃO DOCENTE: PRIMEIRO FIO CONDUTOR

As pesquisas desenvolvidas por Tardif (2002) mostram que os primeiros anos de atuação do professor são os mais importantes na consolidação da sua carreira. As dificuldades encontradas (choque de transição) por parte de professores recém-ingressos no sistema de Educação são amplificadas pelo “choque cultural” e “choque de realidade” no ambiente de trabalho, resultantes do distanciamento das Universidades da realidade cotidiana dos professores e dos alunos, bem como das reais dificuldades do sistema educacional.

Neste sentido, o tempo assume (ou não) um importante papel na superação e estabilização dos possíveis problemas de adaptação e de amadurecimento do docente. Além disso, é no início da carreira que o professor amadurece e conhece seus limites e papéis na aprendizagem dos alunos, bem como, continuamente, constrói novas aprendizagens através de suas experiências. O domínio do trabalho e o bem-estar pessoal é um indicativo da evolução de sua carreira. Disto posto, compreende-se que a estabilização e consolidação da carreira docente não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico, mas, sobretudo, em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional e as condições de atuação. (TARDIF e RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002)

Tomando como base o tempo de exercício profissional no magistério e no ensino superior dos docentes investigados temos os seguintes dados respectivamente: O Docente A já conta com 14 anos de profissão, sendo que os últimos dez (10) anos foram dedicados ao ensino superior, enquanto o Docente B, já tem 20 anos de carreira no magistério, e, destes, dez (10) anos de atuação no ensino superior.

Quanto à formação, o Docente A é graduado em Letras com habilitação em Língua Inglesa, tem especialização em Linguística Aplicada e Língua Inglesa e mestrado em Linguística Aplicada. O Docente B é graduado em Educação Física, com especialização em Educação Física Escolar, mestrado e doutorado em Educação.

Ancorados na reflexão tecida sobre o tempo e a formação docente como elementos que influenciam na construção da identidade profissional dos professores, e partindo ainda da ideia de que o tempo é um fator importante na consolidação dos saberes que servem de base para o trabalho docente, poderemos representar tal relevância nos relatos dos professores observados, quando estes referem-se à experiência que marcou o início da sua carreira na docência:

A pouca experiência na transposição didática no início de minha carreira, me fazia atuar de maneira quase intuitiva, no que concerne a um roteiro sistemático da prática. Dessa forma, uma das experiências mais marcantes dessa fase profissional era a construção dos planejamentos de aulas semestrais e anual com base nos conteúdos da língua inglesa, de maneira descontextualizada e com a seleção de conteúdos organizados de maneira sequencial. (Docente A).

Iniciei minha carreira numa escola da rede privada. Era uma escola extremamente organizada e exigia bastante dos professores. Dois anos depois eu entro na rede pública e fico perplexa com a diferença de direcionamento pedagógico e com atitudes pouco comprometidas de alguns professores e gestores escolares. Essa situação foi como um choque de realidade para mim e sempre lembro minha entrada na rede pública como um marco que definiu a minha carreira docente e minha opção pela escola pública de qualidade (luta difícil sempre). (Docente B)

Percebe-se nos discursos dos professores que o início da carreira é um momento de muita complexidade, pois evidencia-se um considerável distanciamento entre os saberes adquiridos na formação e a realidade educacional provocando assim o que Tardif (2002) vai chamar de “choque de realidade” Ainda segundo este teórico é nos primeiros cinco (5) anos de exercício na docência que os professores acumulam sua experiência fundamental, desenvolvem o seu saber-fazer e transformam suas competências e habilidade em *habitus*, ou seja, caracterizam a sua personalidade profissional.

Neste contexto, Tardif (2014, p. 82) infere que:

[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de "choque com a realidade", "choque de transição" ou ainda "choque cultural", noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão [...].

A prática docente em seus anos iniciais comporta rupturas e continuidades. Neste sentido, pode-se dizer que a formação profissional do docente está em constante relação com os seus próprios saberes, estes, por sua vez, são oriundos de fontes diversas (família, escola, sociedade, universidade) sendo assim, fruto da socialização pré-profissional e profissional. Destarte, algumas situações/condições são filtradas e selecionadas pelos professores tendo em vista a edificação do eu profissional.

Os saberes profissionais dos professores são considerados temporais, plurais e

heterogêneos à medida que são construídos e dominados progressivamente e continuamente. Dada essa caracterização Tardif (2002, p. 69) reafirma que:

[...] os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e desenvolvidos no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional [...] no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases de mudança.

Fazendo então esta leitura da relevância do tempo de exercício profissional enquanto elemento propulsor da aquisição e mobilização de vários saberes, e, por conseguinte, norteador da prática docente, podemos deduzir que este contribui para modelar gradualmente a identidade do professor ao passo que é impossível compreender a questão da formação profissional docente sem inseri-la no contexto dos próprios atores, suas experiências individuais, sociais e suas socializações anteriores a preparação profissional formal para a docência.

Os aspectos da formação parecem influenciar, sobremaneira, a prática de sala de aula dos professores universitários. No caso do docente “A” com formação em Linguística aplicada e Língua Inglesa, no momento de observação de sua prática, ficou evidente o domínio dos conhecimentos epistemológicos de sua área, bem como a habilidade de abordar o conteúdo de forma interdisciplinar, entretanto, percebeu-se algumas limitações na sequência didática da aula, passava-se de uma atividade a outra de forma descontínua.

Já a docente “B”, com mestrado e doutorado em Educação, demonstrou habilidade de improvisação, no sentido de redirecionar seu planejamento para atender a demanda que surgiu no momento da aula. No planejamento do dia haveria a apresentação de um seminário por um grupo de alunos, no entanto apenas um aluno do grupo compareceu. Nestas condições a docente B utilizando-se das suas habilidades e competências pedagógicas e se fez presente junto ao aluno redimensionando a apresentação, o que tornou o momento mais dinâmico e participativo para a turma em observação. Embora o planejamento não tenha acontecido como previsto pela docente, a mesma transpareceu pleno domínio da situação no que se refere ao conteúdo exposto pela apresentação e ao relacionamento de respeito com os alunos.

SABERES EXPERIENCIAIS *VERSUS* SABERES DA FORMAÇÃO: UM DESAFIO A PRÁTICA DOCENTE

Os saberes que fundamentam o ato de ensinar são provenientes de diversas fontes, o que torna a profissão de professor um ofício complexo. Entretanto, Tardif (2002) identifica e classifica alguns desses saberes como saberes da formação ou pedagógicos, saberes curriculares, disciplinares e os saberes da experiência. No entanto verifica-se que as relações entre estes saberes obedecem uma certa lógica onde de um lado está a produção e a legitimação dos saberes e do outro a execução a aplicação destes saberes.

Neste sentido, nota-se que o corpo docente normalmente se sente distante dos saberes curriculares e disciplinares. Por isso, acabam construindo na sua prática os saberes denominados práticos ou experienciais. Esses saberes por sua vez, permitem o distanciamento dos outros saberes adquiridos anteriormente à prática devido ao controle exercido pelos professores que os produzem, diferindo assim dos outros saberes.

Diante do exposto, compreendemos que tal distanciamento intensifica-se quando os saberes da formação profissional deparam-se com a realidade educacional e os professores descobrem os limites de seus conhecimentos pedagógicos, este fato tem provocado algumas situações como bem representa Tardif (2002):

Em alguns, essa descoberta provoca rejeição pura e simples de sua formação anterior [...] em outros ela provoca uma reavaliação [...] E, finalmente em outros, ela suscita julgamentos mais relativos (por exemplo, “minha formação me serviu na organização dos cursos, na apresentação do material” ou então “não se pode pedir a universidade para realizar uma missão impossível”) (op. cit., p. 51 grifos no original)

Os saberes da formação profissional compreendem os conhecimentos universitários elaborados pelas ciências da educação e da ideologia pedagógica. Estes por sua vez são incorporados e transmitidos pelas instituições de formação de professores que tentam estabelecer uma articulação entre estas ciências e a prática docente através da formação inicial.

Numa perspectiva mais ampla estes saberes da formação profissional são estratégicos e ao mesmo tempo desvalorizados devido a sua não aplicabilidade na prática da profissão. Desse modo, os professores tendem a hierarquizar os saberes em função da sua utilidade na prática docente. Conforme explica Tardif (2002, p. 21) “quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter”.

Dessa forma, quando questionados sobre o que é preciso saber para ser um bom professor e obter resultados positivos, os docentes investigados emitiram as seguintes respostas:

O saber da área de atuação, inclusive os saberes epistemológicos da área e o saber pedagógico – são fundamentais. Porém, é necessário saber correlacionar os conhecimentos de nossa área com outras áreas do conhecimento, além de saber inserir um conjunto de elementos tecnológicos à nossa prática, considerando os aspectos modernos da sociedade. (Docente A)

[...] São muitos elementos que estão envolvidos no processo de ensinar e aprender. Cada professor tem suas particularidades, suas subjetividades; cada turma e cada aluno também. Mas, talvez eu possa arriscar a dizer que dominar o conteúdo, ter um pouco de conhecimento sobre didática, sobre processos de ensino e de aprendizagem podem ajudar bastante. **A experiência pedagógica também conta bastante**, pelo menos quando o professor utiliza autoavaliação da sua prática em busca de melhorá-la constantemente. (Docente B, grifos nossos)

Ambos os docentes citam os saberes da área de atuação/domínio do conteúdo, bem como, os conhecimentos didáticos/pedagógicos como essenciais a uma prática docente de qualidade no âmbito universitário. Entretanto, é perceptível o destaque a experiência ou “experiência pedagógica” nos relatos acima, no caso do docente A quando fala da habilidade de correlacionar saberes e conhecimentos, e o docente B ao citar a experiência profissional e a autoavaliação como questões interligadas e dependentes.

A partir destes extratos, fica marcado que a experiência é tida como um saber que se desenvolve no e pelo trabalho, pois utilizando-se deste como estratégia de autoavaliação, os docentes repensam e refletem sobre suas práticas constantemente, o que vem corroborar com a ideia de Tardif (2002, p. 21) de que “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência, é para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes [...]”

CONCLUSÕES

Dada à natureza intensamente complexa do trabalho docente, identificar e caracterizar os saberes específicos a esta prática profissional torna-se uma tarefa instigante devido a dinâmica que tem movimentado e transformado a docência nestes

últimos tempos. Nesse escrito, tentou-se elucidar uma reflexão em torno dos saberes experienciais vinculados a docência universitária sob a ótica das concepções e dos posicionamentos de Tardif (2002) tendo como referência principal a sua obra intitulada de “Saberes docentes e formação profissional”.

Os saberes experienciais se desenvolvem no exercício cotidiano de sua função e por isso levam em conta as múltiplas interações existentes na prática docente. Com a experiência de ensino, o professor começa a elaborar sua forma de lidar com as mais diversas situações que inesperadamente ocorrem na sala de aula e na sua profissão como um todo. Esses saberes também são compostos da experiência compartilhada com outros docentes, já que o professor não é um profissional que atua sozinho e isolado.

Os demais saberes, da formação, curriculares e disciplinares encontram-se também no contexto da atuação docente, no entanto, exercendo uma força menos significativa devido a forma descontextualizada com que são produzidos, como foi possível constatar nos relatos dos docentes investigados e na observação da prática docente.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert ; DORNELLES, Caroline Lacerda. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier**: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. IX Anped Sul, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso em Dez de 2014

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade** - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, n° 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

_____. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Vol 21, N 73, Ano XXI, Campinas: dez, 2000. P. 209-244. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso Acesso em Fev de 2015.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.