



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**SÍLVIA MARIA DE MOURA BONJOUR COSTA**

**A CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR BACHAREL:  
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO IFMT/RONDONÓPOLIS**

Rondonópolis  
2014

SÍLVIA MARIA DE MOURA BONJOUR COSTA

**A CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR BACHAREL:  
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO IFMT/RONDONÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis  
2014

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C837c

Costa, Sílvia Maria de Moura Bonjour.

A Construção do saber pedagógico do professor bacharel : percepções de Professores do IFMT / Rondonópolis. – Sílvia Maria de Moura Bonjour Costa. – Rondonópolis, MT : UFMT, 2014.

101 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

1. Formação de professores. 2. Professor bacharel – formação.  
3. Saber pedagógico. 4. Docência – IFMT. 5. Instituto Federal de Mato Grosso I. Carvalho, Ademar de Lima, orient. II. Título.

CDU 371.13

Ficha catalográfica elaborada por Sheila Cristina Ferreira Gabriel  
Bibliotecária – CRB1 1618



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:  
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "A CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR BACHAREL:  
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO IFMT/RONDONÓPOLIS"**

AUTOR : Mestranda Sílvia Maria de Moura Bonjour Costa

Dissertação defendida e aprovada em 14/02/2014.

Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente Banca / Orientador      Doutor(a)      Ademar de Lima Carvalho  
Instituição :      UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno      Doutor(a)      Simone Albuquerque da Rocha  
Instituição :      UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo      Pós-Doutor(a)      Laurizete Ferragut Passos  
Instituição :      PUC/SP

Examinador Suplente      Doutor(a)      Adelmo Carvalho da Silva  
Instituição :      UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 14/02/2014.

Dedico este trabalho a minha irmã Sandra (*in memoriam*) que sempre esteve presente em minha vida e foi grande incentivadora para que eu fizesse este Mestrado. Dinha, você faz muita falta!!!!

Ao meu esposo Cássio e as nossas filhas Ana Beatriz (6 anos) e Isabela (3 meses), verdadeiras fontes de inspiração, presenças constantes nesta conquista.

A minha querida mãe, Ana Maria, que no período de desenvolvimento deste trabalho me ajudou com paciência, carinho e compreensão e ao final foi peça fundamental para que eu pudesse concluir esta pesquisa. Mãe, amo você!

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus por todas as graças, bênçãos e aprendizados alcançados durante minha vida e, de modo especial, neste período do Mestrado.

Aos meus familiares, àqueles que mesmo de longe torceram por mim e àqueles que de perto acompanharam e me apoiaram.

De modo especial agradeço ao meu esposo Cássio pelo seu amor e incentivo. A sua ajuda foi imprescindível, obrigada por compartilhar comigo mais essa conquista.

Agradeço as minhas filhas Ana Beatriz, pelo carinho e por compreender minha ausência durante esta pesquisa e a Isabela, mesmo tão pequenina, parecia entender que eu precisava de “silêncio e tranquilidade” para a escrita. Amo vocês!

Aos meus pais, Ana Maria e Bonjour, por terem mais uma vez participado ativamente da construção da minha trajetória pessoal e profissional, dando-me base, para que eu pudesse concluir esta pesquisa com tranquilidade e equilíbrio. Mãe, agradeço muitíssimo pelas horas que, com todo carinho e amor, cuidou da Isabela para que eu pudesse finalizar este trabalho. A sua presença e incentivo foram fundamentais nesta reta final.

Aos meus irmãos: André, Simone e a Sandra (*in memoriam*) pelo carinho, incentivo e apoio.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Rondonópolis, pelo enriquecimento teórico e profissional que me proporcionaram.

Aos professores Adelmo Carvalho da Silva, Simone Albuquerque da Rocha e Laurizete Ferragut Passos, meus agradecimentos pelas observações, sugestões e valiosas contribuições.

Ao Prof. Ademar de Lima Carvalho, pelas seguras orientações no desenvolvimento desta pesquisa e, principalmente, pelo respeito e tempo dispensados ao meu processo de construção de novos conhecimentos.

Agradeço também aos colegas do Mestrado, pela convivência, bem como pela troca de conhecimento e experiência. Agradeço de modo especial a Marilda, Terezinha e Laudinea pelas trocas de informações e parcerias durante as escritas.

À amiga e colega de Mestrado, Terezinha, companheira nesta caminhada, obrigada por compartilhar as angústias e experiências durante todo o Mestrado.

À técnica Anabel Beatriz de Col, pela atenção e disponibilidade durante todo o Mestrado.

Aos professores Carlos, Osmar, Susana, Nilton e Alcindo, sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e pelas contribuições, cujos dados possibilitaram a realização desta pesquisa.

Aos colegas de trabalho do IFMT, pela colaboração e a todos que, direta ou indiretamente contribuíram de diferentes maneiras, com compreensão, palavras amigas e gestos concretos de apoio para realização desta pesquisa.



Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica em que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento. Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar que valha a pena ter feito a viagem. (CHARLOT, 2009, p. 28)



## RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis e teve como objetivos: compreender o processo de construção do saber pedagógico do professor bacharel para o exercício do magistério; analisar que significado o professor atribui à profissão docente; compreender a percepção do professor bacharel quanto a sua prática pedagógica no processo de construção do saber pedagógico e investigar como o professor bacharel se apropria dos saberes da docência. A questão que orientou a investigação foi: como o professor bacharel constrói o saber pedagógico para o exercício da docência? A metodologia adotada no processo de investigação foi a pesquisa qualitativa interpretativa e teve como instrumentos de coleta de dados: memoriais e entrevistas semiestruturadas com 05 professores bacharéis. Como interlocutores teóricos que serviram de suporte para dialogar sobre formação de professores e aprendizagem da docência, bem como para construir um posicionamento teórico no campo dos Saberes Pedagógicos, destaco os seguintes autores: Carvalho (2005), Libâneo (1994, 2011), Pimenta (2000), Franco (2008), Tardif (2010), Freire (2011), Mizukami (2002), Cunha (2006), Gauthier (2006), Imbernón (2006), Rios (2001) e Veiga (2009). Os resultados da pesquisa revelaram que as práticas dos professores bacharéis são fundamentadas nas suas crenças e essas vão sendo construídas paulatinamente desde as primeiras experiências de vida e com o passar do tempo essas crenças vão se solidificando e dando direcionamento para as suas ações, o que auxilia na construção dos saberes necessários para o exercício da docência com a prática. Igualmente, revelou que ser professor na educação tecnológica implica, para os professores, a constante busca pela atualização, a fim de acompanhar o dinâmico e complexo contexto tecnológico. Porém, ficou evidente nos relatos, um sentimento de isolamento na busca por essa atualização, sendo necessário que a instituição proporcione um programa de formação continuada para os professores que atuam na educação profissional de nível tecnológico, voltado para a construção de um fazer pedagógico coletivo.

**Palavras-chave:** Formação do professor bacharel. Saberes pedagógicos. Docência no IFMT.

## ABSTRACT

This work is the result of a Research Master Program of Graduate Studies in Education at the Institute of Human and Social Sciences, Federal University of Mato Grosso , Campus Rondonópolis and aimed to: understand the process of construction of pedagogical knowledge of bachelor for the practice of teaching teacher; analyze what the teacher assigns meaning to the teaching profession ; understand the perception of the bachelor teacher and their practice in the construction of pedagogical knowledge process and investigate how the bachelor teacher appropriates the knowledge of teaching . The question that guided the research was : how the bachelor teacher builds pedagogical knowledge for the teaching profession ? The methodology adopted in the research process was interpretive and qualitative research had as instruments of data collection : memorials and semi-structured interviews with 05 graduates teachers . As theoretical interlocutors who would support dialogue about teacher learning and teaching, as well as to build a theoretical position in the field of Pedagogical Knowledge , highlight the following authors : Carvalho (2005 ) , Libâneo (1994 , 2011) , Pimenta ( 2000) , Franco (2008 ) , Tardif (2010 ) , Freire (2011 ) , Mizukami (2002 ) , Cunha (2006 ) , Gauthier (2006 ) , Imbernon (2006 ) , Rios (2001 ) and Veiga (2009 ) . The survey results revealed that the practices of the teachers are graduates grounded in their beliefs and these are being built gradually from early life experiences and over time these beliefs will solidify and giving direction to their actions , which helps the construction of the knowledge necessary for the practice of teaching with practice. Also revealed that being a teacher in technology education involves, for the teachers , the constant search for updates in order to keep up with the dynamic and complex technological environment. However , it was evident in the reports, a feeling of isolation in the search for this update , it is necessary that the institution provides a continuing education program for teachers who work in professional education technological level, aims at building a collective pedagogical do.

Keywords : Bachelor of Education teacher. Pedagogical knowledge . Teaching in IFMT

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EaD	Educação à Distância
FACSUL	Faculdade do Sul de Mato Grosso
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IMEJ	Instituto Matogrossense de Estudos Jurídicos
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROEJA	Programa de Educação para Jovens e Adultos
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa/MG

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>15</b>
2.1 Instrumentos da pesquisa para coleta de dados .....	166
2.2 O ambiente da pesquisa .....	20
2.3 Os sujeitos da pesquisa .....	21
<b>3 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E OS SABERES PEDAGÓGICOS .....</b>	<b>25</b>
3.1 Definição de Saber.....	25
3.2 Saberes docentes: conceito e classificação .....	26
3.2.1 <i>Saberes Pedagógicos: algumas considerações teóricas</i> .....	31
3.3 Aprendizagem da docência.....	34
3.4 Elementos que caracterizam o trabalho do “bom professor” .....	39
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>477</b>
4.1 Eixo 1 – Processo de construção e formação da docência .....	48
4.1.1 <i>Motivações para o ingresso na docência</i> .....	48
4.1.2 <i>Concepção de docência na visão dos sujeitos</i> .....	511
4.1.3 <i>Experiências iniciais na docência e inspirações de práticas docentes</i> .....	59
4.1.4 <i>Desafios enfrentados pelos docentes no processo de construção da docência</i> .....	63
4.2 Eixo 2 - A construção dos saberes pedagógicos dos professores bacharéis.....	69
4.2.1 <i>Saberes necessários à docência, na visão dos sujeitos</i> .....	733
4.2.2 <i>O processo de construção do saber pedagógico dos bacharéis, sujeitos da pesquisa</i> .....	79
4.3 Eixo 3 – Formação proporcionada pelo Instituto Federal na concepção dos sujeitos ..	866
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>911</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>966</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>99</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como foco questões que dizem respeito à formação de professores, principalmente daqueles que não tiveram, na sua formação inicial, preparo específico, no campo dos saberes pedagógicos que habilita para o exercício da docência.

Assim, elegi como objeto de estudo a construção dos saberes pedagógicos por bacharéis que atuam no ensino técnico dos cursos ofertados pelo IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, *campus* Rondonópolis, com o intuito de desvelar informações para melhor compreender a atuação desses profissionais no processo educacional, o que, de acordo com minha experiência, constitui um grande desafio que necessita ser repensado em nosso meio profissional.

Os motivos pelos quais me levaram a ter interesse em investigar o tema proposto foi minha trajetória profissional, a escolha pela profissão e a necessidade que tenho de compreender o processo de constituição do saber pedagógico, uma vez que, como bacharel em direito e professora do IFMT, não tive a formação pedagógica para o exercício do magistério.

Após a conclusão do curso de Direito em março/2001<sup>1</sup>, fui aprovada no exame da OAB (Ordem dos advogados do Brasil) e retornei para Rondonópolis/MT para exercer a advocacia. No entanto, neste mesmo ano fui convidada para lecionar para um curso preparatório para o exame da OAB, no IMEJ – Instituto Mato-grossense de Estudos Jurídicos, onde me apaixonei pela sala de aula. Lecionei para bacharéis em Direito que pretendiam fazer o exame da OAB e tive minha primeira experiência em sala de aula, que foi muito gratificante. Em 2003/2004 fiz uma especialização (Pós-Graduação *Lato Sensu*) em Direito Processual Civil, onde cursei vários módulos relacionados ao Direito, no entanto a disciplina de Didática do Ensino Superior me fez aumentar ainda mais meu interesse pela docência, uma vez que já estava lecionando para cursos de graduação em faculdades particulares.

Desse modo, a docência tornou-se minha principal atividade, pois fui me envolvendo cada dia mais com as atividades atinentes à sala de aula e ao processo de aprendizagem. Sempre procurei aliar a teoria à prática, mas confesso que por muitas vezes me faltavam fundamentos teóricos relacionados à Pedagogia para que eu pudesse ter um melhor embasamento para o exercício do magistério.

---

<sup>1</sup> Cursei a graduação em Direito na UFV – Universidade Federal de Viçosa/MG.

Diante da minha decisão em continuar na docência, resolvi fazer concurso para professora. Com a criação do IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, em Rondonópolis/MT, foi realizado concurso para professores em diversas áreas, exigindo somente graduação, em que havia 01 (uma) vaga para professor na área de Direito. Em junho de 2010 fui aprovada no concurso para professora de Direito no IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, *campus* Rondonópolis/MT, e tomei posse em 29 de abril de 2011, onde leciono as disciplinas de Direito para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subsequentes e curso superior na área de Tecnologia e Desenvolvimento de Redes.

Os professores que atuam nos cursos técnicos profissionalizantes são formados, em geral, em bacharelado, razão pela qual não possuem a formação acadêmica desejada para o exercício da docência. Essa peculiaridade se deve ao fato dos cursos técnicos profissionalizantes estarem incluídos dentro de áreas de conhecimento que não tem como exigência a formação em licenciatura.

Diante de tal contexto, tornou-se instigador pesquisar algo próximo a minha realidade, pois na instituição que desenvolvo minhas atividades docentes percebo os desafios enfrentados pelos professores que não tem embasamento teórico referente à dimensão do pedagógico, razão pela qual entendo ser relevante pesquisar sobre a construção do saber pedagógico dos professores bacharéis do IFMT, *campus* Rondonópolis.

A presente pesquisa tem uma relevância acadêmica e social, uma vez que tem como finalidade oferecer suporte teórico que possa contribuir para a formação pedagógica dos professores bacharéis, bem como problematizar a formação e o exercício da docência no espaço do Instituto Federal do Mato Grosso.

Assim, várias indagações me fizeram despertar o interesse em compreender o processo de construção do saber pedagógico dos professores bacharéis desta Instituição de ensino: Que saberes docentes esses professores utilizam no desenvolvimento de suas ações didático-pedagógicas? Que saberes são necessários para o desenvolvimento da prática docente desses professores? Como os professores dinamizam o processo de ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula? Qual a percepção do professor sobre sua prática pedagógica? A partir destes questionamentos, elaborei um instrumento de pesquisa com perguntas semiestruturadas o qual foi aplicado a um grupo de professores bacharéis da Instituição.

Ante o exposto, como problemática de minha pesquisa, apresento a seguinte indagação: como o professor bacharel constrói o saber pedagógico para o exercício da docência?

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de construção do saber pedagógico do professor bacharel para o exercício do magistério e os objetivos específicos são os seguintes:

- Analisar que significado o professor do IFMT atribui à profissão docente;
- Compreender a percepção do professor bacharel quanto a sua prática pedagógica no processo de construção da docência.
- Investigar como o professor bacharel se apropria dos saberes da docência.
- Identificar que desafios o professor bacharel enfrenta para o exercício da docência.

A dissertação está organizada da seguinte forma: metodologia, capítulos teóricos e apresentação e análise dos dados.

No capítulo referente à Metodologia são delineados os caminhos da pesquisa, enfocando a opção metodológica, os instrumentos de coleta de dados, a definição e os critérios para escolha dos sujeitos, bem como o lócus da pesquisa.

Nos capítulos que tratam da base teórica são abordados os aspectos teóricos referentes à aprendizagem da docência, os saberes necessários para o exercício do magistério e os principais elementos caracterizadores do trabalho do bom professor, tendo como foco central a constituição dos saberes pedagógicos do professor bacharel.

Em seguida, são apresentados os dados da pesquisa, com as respectivas análises à luz dos teóricos que embasaram a presente investigação. A análise dos dados foi realizada com base nas informações contidas nos memoriais descritivos dos professores e com os dados revelados nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa.

A análise foi organizada em 03 eixos, sendo que no primeiro eixo, destaco o Processo de Construção e Formação da Docência, no segundo, busco compreender o processo de Construção dos saberes pedagógicos dos professores bacharéis e o terceiro eixo tem como foco caracterizar e identificar a formação proporcionada aos docentes pelo Instituto Federal, na visão dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, são apresentadas as considerações finais a partir da teorização, enfocando os principais assuntos desenvolvidos até a etapa final, bem como as constatações e resultados alcançados com as reflexões a partir das análises desenvolvidas.

## 2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico desenvolvido durante a pesquisa com todos os direcionamentos que me permitiram a produção e a compreensão dos dados provenientes da investigação. Para tanto, foi realizada a abordagem acerca da opção metodológica, os instrumentos da pesquisa e coleta de dados, a definição dos critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa e o lócus em que se deu a presente investigação.

A pesquisa tomou como referencial os pressupostos teórico-metodológicos de Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (2007), Richardson (2006), Minayo (2006), Marconi e Lakatos (2010), dentre outros.

A pesquisa proposta tem como base a investigação qualitativa. Bogdan e Biklen definem-na como sendo:

[...] um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Ainda para Bogdan e Biklen (1994), o uso da investigação qualitativa nas pesquisas em educação possibilita que o investigador comporte-se mais de acordo com o viajante que não planeja do que com aquele que o faz meticulosamente. Dessa forma, o uso dessa metodologia permitirá a criação de dados descritivos capazes de revelar o modo de pensar dos participantes na investigação.

Outro elemento que contribuiu para esta opção metodológica diz respeito ao fato de que, nessa abordagem, o investigador tem a possibilidade de se envolver completamente no campo de ação dos investigados, pois a investigação qualitativa baseia-se, principalmente, em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa permite uma maior subjetividade do investigador na procura do conhecimento.

Segundo Richardson (2006), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.



A análise dos dados se dá na perspectiva da pesquisa qualitativa interpretativa que segundo Minayo (2010) procura compreender o fenômeno através dos significados que as pessoas atribuem a ele tendo como foco a complexidade do processo humano de dar sentido às coisas na medida em que as situações acontecem.

Na busca de um respaldo científico para compreender e validar as questões aqui postas, pretendo recorrer a uma ampla pesquisa bibliográfica e a leituras sobre saberes docentes e formação profissional de professores, com propósitos de contextualizar a pesquisa.

Embora Marconi e Lakatos (2010) destaque que a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita para que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações, ressalto que, para fim desse estudo, destaquei apenas alguns autores essenciais que serviram como suporte teórico para construir a fundamentação sobre a pesquisa.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema e o seu objetivo é conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre o assunto.

## **2.1 Instrumentos da pesquisa para coleta de dados**

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e memorial descritivo da trajetória da formação acadêmica e profissional dos sujeitos investigados.

O memorial descritivo da trajetória profissional dos professores foi realizado com o objetivo de compreender a história de vida pessoal e profissional relacionadas aos processos vivenciados na constituição da sua profissionalidade docente. Para definir os aspectos identitários do sujeito, é de fundamental importância a elaboração de um instrumento que dê conta de captar aspectos subjetivos individuais.

O memorial resulta de uma narrativa da própria experiência retomada a partir dos fatos significativos que vêm à lembrança. Fazer um memorial consiste, então, em um exercício sistemático de escrever a própria história, rever a própria trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela.

Severino reafirma esse pensamento ao dizer:

O memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissionais de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. (SEVERINO, 2007, p. 245).

O memorial representa um resgate dos fatos e experiências vivenciadas por alguém. Fatos e experiências que significaram e continuam a significar muito para a vida pessoal e profissional, e que, em razão disso, precisam ser revisitados na memória recorrendo-se ao memorial.

Conforme Oliveira, o memorial “[...] é um depoimento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias” (2007, p. 121). Um depoimento que resulta de um mergulho no passado feito pelo memorialista, que assim revê sua trajetória de vida, reconstituindo-a com fios de lembranças marcantes, que também possibilitam refletir sobre o presente, ajudando-o a rever, de maneira crítica, pontos significativos de sua formação; de sua história pessoal e profissional.

O memorial tem um papel importante para a pesquisa, pois resgata a subjetividade do professor. Nessa perspectiva, segundo Rocha e André (2010, p. 80), “os memoriais contemplam modos de pensar, de sentir e de analisar determinados fatos, processos, períodos da vida e do desenvolvimento profissional de cada sujeito”.

O memorial foi elaborado pelos sujeitos da pesquisa, que foram previamente contatados de forma individual e pessoalmente, quando solicitei a cada um que redigisse um Memorial com uma apresentação descritiva e reflexiva da sua trajetória acadêmica e profissional, explicitando as razões para a escolha do magistério. Não apresentei roteiros e nem perguntas específicas para a elaboração do memorial, pois o objetivo era conhecer e compreender a trajetória acadêmica e profissional dos sujeitos da pesquisa. Assim, deixei que cada um fizesse da forma que julgasse melhor a descrição da sua trajetória profissional.

Por meio eletrônico, os professores encaminharam os memoriais contendo relatos de fatos de sua vida profissional, bem como dos motivos que os levaram à escolha do magistério. Embora tenha recebido retorno desses professores após quase quinze dias do envio, a receptividade dos sujeitos ao documento significou o aval de que aceitariam participar da pesquisa.

A tarefa de reconstruir a própria história, profissional e de vida, para expô-la a alguém por intermédio de memorial autobiográfico escrito, leva o memorialista a ponderar bem quanto à escolha das palavras; quanto àquilo que vai dizer, pois não é tão simples revelar para

outrem o mundo pessoal. Por isso, essa tarefa requer certo tempo para realizar-se, além de reflexão, recurso à memória, e, diríamos mesmo, uma tendência natural à preservação de si mesmo, numa tentativa de não expor-se demasiadamente. No caso deste estudo, os interlocutores descreveram seus percursos de formação, trazendo à tona suas memórias de vida profissional com objetividade e clareza.

Nessa dimensão, com a elaboração do memorial escrito pelos professores, sujeitos da pesquisa, foi possível conhecer aspectos da vida pessoal e profissional, o que serviu como subsídio para a elaboração das questões aplicadas nas entrevistas.

Os memoriais foram instrumentos secundários e serviram de subsídio para a elaboração das questões das entrevistas e para a compreensão da trajetória profissional dos sujeitos.

A entrevista semiestruturada foi eleita como principal instrumento de coleta de dados por permitir, como se destacou, a interação do pesquisador com os sujeitos e, ainda, levando-se em conta o alcance de descrições minuciosas sobre o objeto em estudo. Para a obtenção desses resultados, realizei as entrevistas, de acordo com a disponibilidade dos professores, obedecendo a um cronograma flexível e a um roteiro previamente elaborado. Os registros foram obtidos por meio de gravador, e as entrevistas foram transcritas para a análise compreensiva dos dados.

A entrevista semiestruturada, tomada num sentido amplo de comunicação, significa para Minayo,

[...] uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objeto. (MINAYO, 2006, p. 261).

A entrevista teve caráter de semiestruturada, procurando dar liberdade à manifestação dos entrevistados. Minha primeira preocupação foi informar aos professores o tema, objeto da pesquisa, procurando dissipar qualquer dúvida quanto ao uso e análise dos dados. A escolha da entrevista semiestruturada baseou-se na intenção de captar ao máximo a fala do professor e, através dela, compreender a sua concepção de docência, bem como o processo de construção do saber pedagógico.

Nesta perspectiva, Lüdke e André se posicionam favoravelmente à técnica de entrevista enquanto instrumento eficiente de coleta de dados nas pesquisas em Educação quando afirmam:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. [...] especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (LÜDKE; ANDRÉ, 2007, p. 33-34).

Desta forma, a entrevista, como instrumento e estratégia de coleta de dados, tem sido bastante empregada em pesquisas qualitativas como possibilidade para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos que fogem ao alcance dos instrumentos fechados e de formato padronizado, tais como, opiniões sobre fatos, sentimentos, condutas atuais ou do passado, dentre outros.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Neste sentido, justifica-se a opção por utilizar, como instrumento principal para coleta de dados, a entrevista semiestruturada de estrutura flexível para privilegiar a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação. O objetivo é o de compreender, com detalhes, o que os professores pensam e como desenvolveram os seus quadros de referência. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Apesar de ter utilizado um roteiro para a realização da entrevista, vale enfatizar que foi oportunizado aos sujeitos, condições para que pudessem construir o seu conteúdo e contar sua história de forma livre.

Para compor o roteiro da entrevista, elaborei 12 (doze) questões norteadoras, divididas em três eixos: processo de construção e formação da docência, processo de construção dos saberes pedagógicos e o terceiro eixo teve como foco identificar a formação proporcionada pelo Instituto Federal aos docentes.

Ao elaborar o roteiro de perguntas, tive especial preocupação com os interesses dos próprios entrevistados. André (1986) chama a atenção para o respeito que se deve ter com o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está se baseando.

A realização da entrevista ocorreu após agendamento prévio com os professores e mostrou-se um momento muito rico e fértil para o estudo, pois pude captar emoções, crenças, valores expressos no decorrer do encontro e que não seriam percebidos na escrita do memorial.

Não houve objeções, por parte das pessoas contatadas, para realizar as entrevistas e ainda permitiram a sua gravação. Os encontros aconteceram em horários e locais que cada um definiu como sendo o mais apropriado. Após a definição dos sujeitos, procurei manter com eles um contato interativo e preparar as condições necessárias para a entrevista.

Durante as entrevistas, os professores demonstraram espontaneidade, de modo que cada professor pôde sentir-se à vontade para expressar seu pensamento e sua vivência no magistério. O diálogo fluiu de tal modo que, ao final de cada entrevista, pude obter um manancial de informações sobre suas práticas e concepções acerca da docência.

As entrevistas foram gravadas, e, após sua realização, devidamente transcritas por mim, que procedi com cuidado, a fim de assegurar fidelidade às informações registradas. Após a transcrição, as entrevistas foram analisadas à luz dos referenciais teóricos utilizados na presente pesquisa.

Para a montagem do roteiro da entrevista, foram organizadas questões que identificaram dados referentes à vida funcional progressa do professor, sua formação e o processo de construção da docência, com o intuito de atender aos objetivos propostos na presente pesquisa.

A compreensão das fontes de aprendizagens profissional da docência e os conhecimentos essenciais para a constituição da docência são elementos relevantes para o entendimento do aprender a ensinar e o processo de se tornar professor.

## **2.2 O ambiente da pesquisa**

A escolha do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, *campus* Rondonópolis/MT como o lócus da pesquisa ocorreu pelo fato de trabalhar nesta instituição e por considerá-la um estabelecimento de ensino profissionalizante que possui um compromisso ético, social, político, moral e cultural com a sociedade, tendo como objetivo precípuo formar cidadãos com uma boa base tecnológica.

Com o objetivo de atender à demanda econômica do município de Rondonópolis e da região Sul do estado de Mato Grosso, o *Campus* Rondonópolis foi criado em 29/12/2008, com área de terreno de 52.512,15 m<sup>2</sup> e área construída de 9.880,12 m<sup>2</sup>. O *campus* entrou em

operação em fevereiro de 2011, contando inicialmente com 09 servidores, entre docentes e técnicos. Atualmente, o quadro de servidores apresenta 40 profissionais, sendo 24 docentes e 16 técnicos administrativos, oferecendo 02 cursos técnicos de nível médio integrados, 02 cursos técnicos subsequentes e 01 curso superior. São eles: Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Química, Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Secretariado, Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos Modalidade Proeja, Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Química, Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Redes de Computadores e Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

O *Campus* Rondonópolis atua com maior ênfase nas áreas em que os conhecimentos científicos, tecnológicos e socioculturais possam dar subsídios para a produção industrial, o desenvolvimento da tecnologia da informação, os sistemas de gestão de negócios e pessoas e as transações comerciais.

De acordo com o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), consoante a Lei nº 11.892/2008, o IFMT assume a oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, visando formar e qualificar cidadãos com vistas a práticas democráticas e solidárias, bem como à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

### **2.3 Os sujeitos da pesquisa**

O objetivo desta unidade é descrever a coleta de dados e apresentar os critérios para escolha dos sujeitos e o perfil dos professores bacharéis, sujeitos da pesquisa, utilizando como instrumentos os memoriais e as entrevistas realizadas com os docentes. Estes instrumentos objetivaram levantar informações para construir a caracterização dos sujeitos investigados, enfocando a formação profissional, idade, tempo de experiência na docência e cursos em que lecionam.

Em agosto de 2012 dei início à coleta de dados através da solicitação de informações referentes à formação de todos os docentes da Instituição. De posse dos nomes dos professores que compunham o quadro efetivo no IFMT, campus Rondonópolis/MT, coletei, no Departamento de Recursos Humanos, as seguintes informações sobre eles: idade, formação inicial e ano de ingresso na instituição. Após, selecionei todos os bacharéis, o que totalizaram 12 professores e solicitei, através de meio eletrônico, que me informassem o tempo de experiência na docência.

A partir dessa informação, selecionei aqueles que possuíam no mínimo 05 anos de experiência, totalizando 05 sujeitos. Em outubro/novembro de 2012 solicitei a esses docentes um Memorial com uma apresentação descritiva e reflexiva da sua trajetória acadêmica e profissional, explicitando as razões para a escolha do magistério. A partir dos memoriais elaborei as questões das entrevistas (Apêndice B) e nos meses de fevereiro, março e abril de 2013 realizei as entrevistas com todos os docentes, eleitos sujeitos da pesquisa.

As entrevistas com os sujeitos desta pesquisa foram realizadas nas salas do IFMT, campus Rondonópolis/MT, sendo agendadas a partir do horário disponibilizado pelos professores pesquisados. Para elaborar o roteiro das entrevistas, reli os memoriais na tentativa de depreender aspectos recorrentes, visando obter mais informações que me possibilitassem ampliar os dados sobre o processo de construção do saber pedagógico desenvolvido pelos bacharéis.

Antes das entrevistas, tomei o cuidado de informar ao professor que estas seriam gravadas e serviriam para ampliar a minha análise de dados. Vale destacar que revelei a identidade dos investigados, tendo em vista que todos autorizaram a utilização dos próprios nomes, através de um termo de consentimento. (Apêndice A).

A escolha dos sujeitos não foi uma tarefa difícil, já que no quadro de professores dessa área poucos docentes correspondem ao perfil definido nesta pesquisa. Assim, selecionei como sujeitos desta pesquisa 5 (cinco) professores, que atenderam aos critérios abaixo apresentados:

- Ter como formação inicial o curso de Bacharelado.
- Não ter formação em curso de licenciatura plena e/ou em curso de formação pedagógica.
- Experiência na docência de no mínimo 5 anos.
- Pertencer ao quadro efetivo da instituição.

Em relação aos critérios elencados, optei por professores que não tivessem formação superior em curso de licenciatura plena e/ou curso de formação pedagógica. Essa condição se deve ao fato de que boa parte dos docentes que atuam em disciplinas técnicas são portadores de diplomas em nível superior de bacharelado. Outro ponto diz respeito ao tempo mínimo de docência, de 05 (cinco) anos. A intenção foi compor o quadro de sujeitos que abarcassem elementos experienciais que pudessem enriquecer a presente pesquisa. Assim, passo a descrever os sujeitos:

A professora Susana Nunes Taulé Piñol tem 37 anos, é bacharel em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, tendo concluído a graduação em 2001 e fez mestrado em Administração na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina,

em Florianópolis. Tem 10 anos de experiência na docência e atualmente é Coordenadora de Pesquisa e Extensão do IFMT e leciona nos cursos de Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado e Química.

O professor Osmar Antônio Magnabosco tem 60 anos, concluiu o curso de bacharelado em Administração em 1984 e atualmente está cursando o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Mato Grosso, campus Rondonópolis/MT. Leciona há 19 anos e atualmente é professor de administração para os cursos de Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado e Química, Técnico Subsequente em Química, Alimentos – PROEJA e Técnico Subsequente em Redes de Computadores.

O professor Nilton César Ribeiro tem 39 anos, é formado em Química Industrial, concluiu o mestrado em Engenharia Elétrica em 2012 e leciona há 16 anos. Atualmente é professor de Química nos cursos de Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado e Química e Técnico Subsequente em Química e exerce a função de Chefe de Departamento de Ensino.

O professor Carlos Gracioli Neto tem 28 anos e é bacharel em Sistema de Informação pela Faculdade do Sul de Mato Grosso (FACSUL). Leciona desde 2007 e atualmente é professor e coordenador do curso superior em Sistema de Informação e ministra aulas para os cursos técnicos Subsequente em Manutenção e Suporte em Informática e Redes de Computadores.

O professor Alcindo José Dal Piva tem 44 anos e é bacharel em Ciência da Computação pela Universidade de Passo Fundo – RS, tendo concluído em agosto de 1993. No ano de 2003 concluiu o mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Leciona para os Cursos de Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado e Química e Técnico Subsequente em Manutenção e Suporte em Informática e Redes de Computadores e tem 16 anos de experiência na docência.

A apresentação do perfil dos professores tem como objetivo contextualizar os sujeitos e subsidiar para a análise dos dados, que se dará com base nas informações contidas nos memoriais descritivos dos professores e com os dados revelados nas entrevistas realizadas com os professores bacharéis.

A análise dos dados da pesquisa está organizada por eixos e subeixos. No primeiro eixo, destaco o Processo de Construção e Formação da Docência, tendo como subeixos as motivações para o ingresso na docência; a concepção de docência na visão dos sujeitos; as experiências iniciais na docência, inspirações de práticas docentes e os desafios enfrentados pelos docentes. Para estruturar este eixo, identifiquei os fatores atribuídos pelos professores



durante a sua formação através das seguintes perguntas: 1 - Primeiramente, gostaria que se apresentasse e falasse sobre sua formação e há quantos anos exerce a docência. Relate como e quando você iniciou sua atividade como professor(a). 2 – Qual é a sua concepção de docência? Fale como você se define como professor(a). 3 - Comente como foram as experiências iniciais na sala de aula com os alunos e como você foi construindo esse processo de ser professor(a). 4 - Quais impressões de práticas docentes foi inspiração para você? 5 - Quais os desafios e dificuldades que você tem enfrentado para o exercício da docência?

Já no segundo eixo, busco compreender o processo de Construção dos saberes pedagógicos dos professores bacharéis, e tem como subeixo os saberes necessários à docência, na visão dos sujeitos. Por fim, o terceiro eixo tem como foco caracterizar e identificar a formação proporcionada pelo Instituto Federal aos docentes, na concepção dos sujeitos da pesquisa.

Com a finalização do presente percurso metodológico, apresento, nos capítulos seguintes, as reflexões teóricas que deram suporte ao presente estudo, onde serão abordados os fundamentos teóricos referentes à aprendizagem da docência e os saberes necessários para o exercício do magistério, tendo como foco central a constituição dos saberes pedagógicos do professor bacharel.

### 3 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E OS SABERES PEDAGÓGICOS

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar os conceitos teóricos acerca da aprendizagem da docência e os saberes pedagógicos, alicerçado ao pensamento de alguns autores que discutem a temática, como: Carvalho (2005), Franco (2008), Freire (2011), Gauthier (2006), Libâneo (1994 -2011), Pimenta (2000), Tardif (2010), Mizukami (2002) e outros.

#### 3.1 Definição de Saber

A princípio, entendo ser importante conceituar o termo “saber” que tem sido discutido pelos autores que tratam desse tema com abordagens e percepções que variam conforme o olhar e a base teórica que lhes dão suporte, dando margem a uma infinidade de interpretações.

Para esta pesquisa, entendo como mais adequada a conceituação proposta por Tardif (2010, p. 60), segundo o qual, atribui “[...] 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”. A esse respeito, o referido autor, ao assumir a concepção de saber acrescenta que:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2010, p.11).

Assim, diante da afirmação de Tardif (2010), percebe-se que o autor trata o termo saber como sinônimo de conhecimento, competências, habilidades, saber-fazer, conforme referencia o autor:

Quais são os saberes que servem de base para ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (TARDIF, 2002, p. 9).

Os saberes específicos da área de conhecimento são de fundamental importância, no entanto não são suficientes para o exercício da docência, pois o professor deve ter

conhecimento pedagógico e ainda o saber da experiência para que possa desenvolver da melhor forma o processo do ensino-aprendizagem.

A origem do termo saber é citada por Gauthier (2006) que define o saber como todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional. O saber se opõe a dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia igualmente dos outros tipos de certeza que são, por exemplo, a fé ou as ideias preconcebidas.

A noção de saber também é utilizada como sinônimo de competência, e sobre esse conceito faz-se necessário citar Rios (2001, p. 67), quando argumenta que “vamos encontrar o termo competência usado frequentemente para designar múltiplos conceitos: capacidade, saber, habilidade, conjunto de habilidades, especificidade.”

Desse modo, Rios (2001) ainda traz a definição de competência como sendo algo que a pessoa deva saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão.

Importante destacar que o processo através do qual os professores dão sentido a si próprio e à sua profissão nunca se realiza num vazio. Pelo contrário, trata-se de um processo interligado a um contexto que deve ser considerado tanto na sua dimensão espacial como na dimensão temporal.

Assim sendo, para que o professor possa contribuir com a aprendizagem efetiva de seus alunos, é fundamental que busque novos conhecimentos e metodologias para o seu fazer pedagógico, utilizando-se de ferramentas coerentes com o objetivo de contribuir para a qualidade do seu processo de ensino, aprimorando o seu ofício de ser professor. Para tanto, são necessários diversos saberes docentes, que são apresentados no item seguinte.

### **3.2 Saberes docentes: conceito e classificação**

Inicialmente faz-se necessário apresentar o conceito de saberes docentes, que é definido por Tardif (2010) como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para ele, os saberes docentes possuem um sentido amplo na medida em que englobam o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Os conhecimentos científicos e didático-pedagógicos para a prática se relacionam ao saber; a gestão da sala de aula se relaciona ao saber-fazer e as atitudes dos professores se relacionam ao saber-ser. É importante ter claro que para fazer frente aos imprevistos que o exercício da docência impõe ao professor no seu cotidiano, este movimento se apresenta como um desafio no processo de construir novos

saberes que até podem se desenvolver a partir do *knowledge base*, mas o ultrapassam, vão além dele.

Desse modo, à pesquisa em educação interessa conhecer aqueles saberes que os professores constroem em seu trabalho, os condicionantes que os levam a essa construção, assim como aquilo que facilita ou dificulta esse processo.

Neste sentido, é o entendimento de Tardif (2010, p. 19) que “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi dito anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.”

Segundo Tardif (2010) tais saberes resultam das experiências dos professores e por eles são legitimados. Estes saberes se caracterizam como a síntese de várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, das universidades, dentre outros.

Esses saberes aqui denominados saberes docentes ou saberes dos professores têm sido objeto de discussão por parte de um grande número de autores, dentre os quais destaco Tardif (2010), Gauthier (2006) e Pimenta (2000), que têm procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores.

Durante o exercício da docência, os professores constroem saberes e assumem uma postura que extrapola o simples papel de executores, pois percebem que podem decidir sobre o processo educativo e o seu ensino com autonomia, visando à melhoria da qualidade da educação.

Gauthier aprofunda um pouco mais os saberes da docência, indo adiante nos saberes mobilizados pelos professores. Gauthier (2006, p. 27) nos diz que o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.”

Nesta perspectiva, Gauthier (2006) destaca que para a atuação do professor, é necessário que o docente se aproprie de instrumentos fundamentais para o exercício da docência no cotidiano da sala de aula. Assim, apresenta o saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber da experiência e saber da ação pedagógica como requisitos essenciais para a formação pedagógica do professor.

A afirmação do autor aponta que há diferentes saberes que são necessários compreender para a atuação profissional. Assim, refere-se aos seguintes saberes:

*O saber disciplinar* refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas.

*O saber curricular* são os saberes que a escola, enquanto instituição, seleciona e organiza as partes dos saberes produzidos pelas ciências e os transforma em programas escolares.

*O saber das ciências da educação* são os conhecimentos profissionais que o informam a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral.

*O saber da tradição pedagógica* refere-se às representações e concepções prévias do magistério existentes, entre os alunos no início da formação docente. Muito mais forte do que se poderia imaginar à primeira vista, essa representação da profissão, ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar os comportamentos dos professores.

*O saber da experiência* é o aprender do professor através de suas próprias experiências. Está conectado com o *saber da ação pedagógica*. É o saber da experiência dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores.

Ao tratar da questão dos saberes profissionais dos professores, Tardif apresenta características que são fundamentais que o docente compreenda para que possa exercer uma docência de melhor qualidade:

*Temporais*, porque se desenvolvem durante a vida profissional num processo de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças; são *plurais e heterogêneos* porque provêm de diversas fontes: cultura pessoal (história de vida e de sua cultura escolar anterior); conhecimentos disciplinares adquiridos na Universidade (conhecimentos didáticos e pedagógicos); conhecimentos curriculares veiculados pelos programas escolares e o próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em traduções peculiares ao ofício de professor; são *ecléticos e sincréticos* porque os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade e em função de objetivos; os saberes profissionais dos professores estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade; Os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano e o objeto do trabalho docente são seres humanos e os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho; o saber profissional comporta sempre um componente ético e emocional. As práticas profissionais exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores. (TARDIF, 2010, p. 27 – grifos do autor).

Partindo do pensamento sobre os saberes docentes destacados pelos autores, pode-se inferir que a docência é uma atividade profissional complexa, pois requer saberes

diversificados que deem sustentação para a formação de profissionais numa perspectiva teórica e prática. Fica evidente que para o exercício da docência, o professor necessita de uma sólida formação no campo da Pedagogia.

Nesta dimensão, Pimenta destaca ainda a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade profissional do professor, que se constitui em saberes:

a) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno com os professores que foram significativos etc., produzindo na prática um processo de reflexão e troca com os colegas; b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) *dos saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. (PIMENTA, 2000, p. 20 – grifos do autor).

Segundo a autora, cabe ao docente superar a fragmentação entre os diferentes saberes, tendo a prática social como objetivo central, para que haja assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

A afirmação da autora me chamou atenção para a importância dos saberes docentes para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, de forma a dar um suporte para que enfrentem as diversas situações que se manifestam na sala de aula.

Pimenta, sintetizando outros estudos, agrupa os saberes que configuram a docência em saberes de experiência, o conhecimento e saberes pedagógicos:

*Saberes da experiência* - Os alunos dos cursos de licenciatura possuem saberes de sua experiência de alunos de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Isso lhes possibilita dizer quais professores foram significativos em suas vidas. Também sabem sobre o ser professor através da experiência socialmente acumulada e das representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores. Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada por seus colegas de trabalho, e textos produzidos por outros educadores. *Saberes dos conhecimentos específicos* - Para atuação numa sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é preciso possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria, o que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores nos cursos de licenciatura. *Saberes pedagógicos*. O futuro profissional não pode constituir seu saber - fazer senão a partir de seu próprio fazer. (PIMENTA, 2000, p. 20 – grifos do autor).

A afirmação da autora me levou a refletir a respeito do processo de construção dos diversos saberes necessários para o exercício da docência, em que o saber da experiência influencia a constituição da identidade profissional docente.

A este respeito Tardif (2010) nos ensina que, os saberes herdados da experiência profissional são muito fortes, constituindo os fundamentos da competência do professor, persistindo através dos tempos. É a partir desses saberes que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da sua trajetória profissional.

No entanto, segundo Carvalho (2005), para ser professor não basta apenas ter experiência. Além das condições objetivas para desenvolver o trabalho docente, o professor necessita do conhecimento científico da disciplina que ministra, da experiência e domínio pedagógico, visto que estes são saberes indispensáveis à docência. A profissão de professor exige, portanto, domínio de conhecimento das ciências humanas e naturais integrado a uma cultura geral que possibilite analisar a realidade, domínio de saber específico da mediação pedagógica (processo ensino e aprendizagem), saber relacionado à teoria da educação e organização escolar, saber relacionado à cultura profissional, voltado para a questão do conhecimento da prática, da política da profissão e da categoria.

Ainda sobre saberes da experiência, Tardif, entende que:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2010, p. 38-39).

O autor ainda acrescenta que:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2010, p. 52).

Assim sendo, o saber da experiência contribui de forma relevante para a constituição da docência, uma vez que a cada dia o professor adquire novos conhecimentos através da sua prática. Neste sentido, vale citar o que nos traz Gauthier:

O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como aliás em qualquer outra prática profissional. Entretanto, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimentos que o ajudarão a “ler” a realidade e a enfrentá-la. Sem querer denegrir as virtudes da experiência, basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser uma prática que custa extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos. (GAUTHIER, 2006, p. 24).

A partir do que nos afirma o autor, pode-se compreender que para ser professor não basta somente possuir o domínio do conteúdo de sua disciplina, ou seja, outros saberes são necessários e vão além da simples transmissão de conteúdos.

Nessa perspectiva Pimenta (2000) entende que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos, que serão explorados no tópico seguinte.

Após discorrer sobre os saberes da docência, é válido frisar que o foco da pesquisa é o processo de construção dos saberes pedagógicos por bacharéis que se tornam professores, uma vez que estes profissionais não tiveram a formação específica para o magistério, razão pela qual tornou-se instigador pesquisar acerca desse tema. No entanto, outros saberes docentes, quais sejam: os saberes experienciais, os saberes disciplinares e curriculares também serão objeto de análise, uma vez que os dados revelaram que os sujeitos possuem e utilizam diversos saberes docentes para o exercício da profissão.

### ***3.2.1 Saberes Pedagógicos: algumas considerações teóricas***

Para compreender a temática que está sendo discutida, entendo ser relevante apresentar alguns conceitos sobre os saberes pedagógicos, de acordo com os principais teóricos que discutem a matéria.

De acordo com Tardif:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e,



frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las cientificamente. (TARDIF, 2010, p. 37).

Os saberes aqui discutidos são de uma grande potencialidade para o trabalho docente. Assim, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas, sobretudo, na discussão coletiva.

Isso pressupõe que para a construção dos saberes pedagógicos deve haver uma reflexão crítica da e sobre a prática, alicerçada a um referencial teórico da Pedagogia, a fim de que o professor possa compreender a natureza do trabalho docente e se envolva no processo de investigação e construção de uma docência de melhor qualidade.

A este respeito, salienta-se ainda que os saberes pedagógicos não se restringem, simplesmente, a fundamentos teóricos sobre a pedagogia. Os saberes pedagógicos implicam em construção teórica que outorga a ação e ordenação da identidade docente. Sobre a questão, Pimenta nos ensina que:

O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. (PIMENTA, 2000, p. 26).

Em se tratando da questão do saber pedagógico, Pimenta (2000) ainda acrescenta que é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua.

Na construção da docência, especificamente de professores bacharéis, não se podem deixar de lado esses saberes, até mesmo porque a constituição do trabalho docente é um processo contínuo. A construção desses saberes se dá ao longo da trajetória escolar, quer nos cursos de formação, quer no exercício profissional e ainda através da reflexão empreendida que auxilia o professor a definir o percurso de sua prática pedagógica.

Em síntese, para a compreensão da constituição do saber pedagógico no cotidiano do trabalho docente, Pimenta afirma que:

Ao usar a expressão saber pedagógico para designar o saber, construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho, estamos diferenciando-o do conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e teóricos da educação. Não estamos, no entanto, reforçando ou mesmo estabelecendo a separação entre os que pensam e os que executam o ensino e/ou a educação. Ao contrário, o que pretendemos é justamente mostrar que o professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino. Este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua. (PIMENTA, 2000, p. 44).

Por outro lado, vale ressaltar que há um pensamento que tenta reduzir os saberes pedagógicos como sinônimos de procedimentos metodológicos utilizados para o exercício da docência. A este sentido Franco esclarece que:

[...] os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente será a expressão do saber pedagógico, uma vez que, a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que, no seu exercício, transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática. Para que se comece a buscar e identificar os saberes pedagógicos é ainda preciso que se faça a distinção entre saberes didáticos e saberes pedagógicos. (FRANCO, 2008, p. 129).

Para tanto, faz-se necessária uma clareza teórica acerca das diferenças entre saberes didáticos e saberes pedagógicos, para que não haja uma compreensão equivocada por parte dos professores, de forma a destoar a prática docente.

Nesta perspectiva, compreendo que para o professor bacharel constitui um desafio articular e fazer a transposição dos saberes da formação profissional e da experiência em saberes pedagógicos. Contudo, importa destacar que não é simplesmente reduzir os saberes pedagógicos à simples transmissão de conteúdos, mas transformar os saberes docentes em uma prática reflexiva e transformadora, considerando a importância dos saberes pedagógicos para o exercício do magistério. Segundo Tardif (2002, p. 119) “não existe processo ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica.”

Assim, para concluir esta discussão acerca dos saberes pedagógicos, trago o conceito de Franco:

Aquilo que antecede a possibilidade de produção de conhecimentos sobre a prática são os saberes pedagógicos, saberes estes, que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática. É possível, portanto, se falar em saberes pedagógicos, como a possibilidade de criar na prática, conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas. O saber pedagógico só pode ser constituído a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político. [...] Considero que os saberes pedagógicos são construções cognitivas, realizadas pelos professores, a partir de sua prática cotidiana, que é significada, inicialmente, por conhecimentos pedagógicos prévios, que se organizam sob forma de concepções e pressupostos, sobre os sentidos de ser e de estar professor.' Os conhecimentos pedagógicos são construções teóricas, elaboradas por pesquisadores da área, que se organizam sob forma de teorias ou preceitos e que são apropriados pelos docentes, quer sob a forma de estudos ou pesquisa, quer sob a forma de generalizações teóricas do senso comum. (FRANCO, 2008, p. 134-136).

Apesar da relevância dos saberes técnicos, entendo ser essencial compreender as dimensões práticas docentes traduzidas em conhecimento pedagógico. E é esse aspecto que confere especificidade à função de educador, que se estende a um compromisso moral e a um comprometimento com os alunos.

### **3.3 Aprendizagem da docência**

Inicialmente, para melhor situar no contexto da problemática, sentido e significado, da aprendizagem da docência, trago o conceito de docência. No sentido etimológico, segundo Veiga:

A docência tem sua origem no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. A autora entende ainda que docência é um conjunto de funções desempenhadas pelos professores que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. (VEIGA, 2009, p. 24).

Neste contexto, a Lei n. 9394/96 estabelece, em seu artigo 13, as seguintes incumbências para os professores: participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula

estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Ainda nesta perspectiva, Veiga esclarece que:

Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade. (VEIGA, 2009, p. 25).

Diante das inúmeras funções impostas aos docentes, são necessários diversos “saberes” para o exercício da docência, uma vez que em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes ‘saberes’ para a consecução dos objetivos previamente definidos.

Assim, Veiga define as funções do docente:

Cabe ao professor produzir e orientar atividades didáticas, necessárias para que os alunos desenvolvam seu processo de aprender. O professor ajuda a aprender, a sistematizar os processos de produção e assimilação de conhecimentos para garantir a aprendizagem efetiva. O professor orienta, direciona o processo de ensinar, uma vez que a aprendizagem é orientada pelo ensino. Por fim, ensinar a aprender é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva uma atividade crítica que lhe permita compreender o mundo que o rodeia. É criar possibilidades para que o aluno chegue às fontes do conhecimento que estão à sua disposição na sociedade. (VEIGA, 2009, p. 58).

Neste sentido, os estudos sobre os saberes e as práticas docentes são temas imprescindíveis na atualidade, dado o relevante papel que este profissional desempenha na sociedade e o fato de estar centrado nele grande parte da responsabilidade pela educação, entendida, nos dias de hoje, no mais amplo sentido da palavra, ou seja, educação relacionada não só a formação cognitiva, através da transmissão ou mediação de conhecimentos, mas também à formação cultural, política e cidadã, à formação para a vida.

De acordo com as reflexões de Mizukami (2002), o processo de aprender a ensinar e a ser professor é contínuo. Ela também destaca que aprender a ensinar relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do

currículo, das estratégias e técnicas associadas à facilitação da aprendizagem do aluno. Ser professor, portanto, envolve as características específicas do ensinar. A aprendizagem da docência, porém, não se restringe apenas as características do ensinar, uma vez que esse processo envolve a participação na instituição escolar, local próprio de uma comunidade profissional.

Salienta-se ainda que a aprendizagem da docência trata-se de um processo complexo, em que a ação docente depende do contexto específico em que o professor está inserido, bem como do seu modo de atuação, pautado nas experiências vivenciadas durante sua trajetória profissional.

Para tanto, entendo que não basta que o professor tenha conhecimento do conteúdo específico de sua área, uma vez que a prática docente exige que ele conheça os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo, tendo em vista que a educação lida com o ser humano em seu desenvolvimento integral.

Dessa forma, o exercício docente significativo exige que o professor adquira o hábito de refletir sobre sua prática pedagógica para que possa compreendê-la, considerando que em sua trajetória, o docente constrói e reconstrói seus conhecimentos, conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Estas discussões trazem à tona também o problema da qualidade na formação docente, que se traduz não somente como saber ministrar conteúdos, mas como saber estimular a reflexão, a crítica e o amplo aprendizado do aluno.

A respeito da reflexão acerca de sua prática pedagógica, é salutar que o professor se questione a respeito da finalidade de sua prática educativa: qual a finalidade social da escola? Educação para servir a que, para quem e com que conteúdo?

Nesta perspectiva, trago o entendimento de Martins:

Admitimos que a formação docente não poderá se reduzir ao que ensinar, vale dizer, aos conteúdos do ensino, ou se reduzir á técnica de transmissão de tal conteúdo. Ao agente educativo, seja da educação infantil, do ensino fundamental e médio, solicita-se a consideração ao menos do *porquê de ensinar*, isto é, as motivações socioantropológicas da ação docente; do *a quem ensinar*, isto é, quem é o sujeito do educar; do *o que ensinar*, ou seja, que coisa tem relevância para essa cidadania em contradição; e do *como ensinar*. (MARTINS, 2002, p. 104 – grifos do autor).

Partindo do pensamento de Pimenta (1999), compreendo que a arte de ensinar se constitui como um desafio para a profissão docente, não pelo fato de se configurar como uma

atividade que requeira um planejamento anterior, uma preparação específica em relação a conteúdos e visão curricular fixado no ensino para desenvolver habilidades e competências, na perspectiva de construção de uma identidade docente dentro de uma discussão mais elaborada e de superação do estigma do professor como um técnico que ensina conteúdo, sendo que seu papel de acordo com a autora é maior e que essa conscientização se constitui dentro de um projeto maior que envolve os saberes da docência – experiência, o conhecimento e saberes pedagógicos.

Carvalho (2005) defende ainda que os movimentos que implicam práticas reflexivas e melhorias da ação educativa não decorrem do individualismo, pois a função dos educadores é a de juntos construírem propostas de trabalho que expressam a educação que se deseja para a sociedade.

Percebe-se, que, o docente tem uma função social no processo ensino aprendizagem do aluno, para isso este profissional deve desenvolver uma postura intelectual crítica, possibilitando aos discentes a chance de se tornarem, também, produtores de conhecimento e de assumirem uma postura crítica.

Segundo Martins (2002) é da estrutura do ambiente de ensinar que os professores extraem os sentidos para seu processo de tomada de decisão. O conhecimento mais importante é aquele que deriva desse processo de tomada de decisão. O conhecimento necessário é aquele que detém essa qualidade: produzido com e no movimento da sala de aula.

Penso ainda ser essencial que os docentes desenvolvam uma identidade profissional, e, neste sentido, é o entendimento de Franco:

[...] proporcionar ao professor as condições para confrontar-se com a construção de sua identidade é uma maneira de aprofundar as reflexões sobre sua formação docente; é captar, em sua história de vida, os anseios produzidos; os projetos pressentidos; os saberes elaborados. É focar não apenas o professor, seu discurso, mas sua realidade interpretada. (FRANCO, 2008, p. 102).

A docência exige um permanente olhar atento para a realidade da escola, para seu momento histórico-social, onde a prática docente e pedagógica é dinamizada. Neste sentido, pode-se inferir que a identidade do professor é constantemente construída a partir da compreensão da realidade social e da investigação de sua própria atividade docente.

Segundo Franco (2008) é fundamental que o professor reflita sobre o significado conceitual de sua maneira cotidiana de agir, é fundamental que a compare com outros

procedimentos dos colegas, que visualize a articulação entre suas crenças e seu fazer docente. Segundo a autora, parece ponto pacífico, entre educadores, que a formação contínua do professor haverá que ser feita buscando-se o papel ativo do professor que, por meio da reflexão, adquirirá conhecimento crítico de sua ação docente, podendo, a partir daí, reconstruir os condicionantes de sua ação, os pressupostos de suas escolhas cotidianas, assim como reconstruir-se como pessoa, como identidade.

Ressalta-se a importância em conhecer mais profundamente como a imagem do professor tem sido percebida e, conseqüentemente, quais têm sido os pressupostos que fundamentam os projetos pedagógicos para sua formação.

Conforme afirmação de Libâneo (2011), os formadores de professores, os pesquisadores, os licenciados das várias especialidades precisam conhecer as teorias educacionais, as clássicas e as contemporâneas, para poderem se situar teórica e praticamente enquanto sujeitos envolvidos em marcos sociais, institucionais e culturais.

Portanto, é fundamental que os professores compreendam as formas como o conhecimento escolar se constitui, bem como as relações de poder que impregnam no contexto escolar.

Assim, Gauthier (2006) preleciona que ensinar é muito mais do que simplesmente administrar um conteúdo, dividi-lo em sequências e transmiti-lo; é também preocupar-se com o outro. O ensino implica um movimento em direção ao outro, o aluno, para apreendê-lo, apoiá-lo, dar-lhe aquilo de que ele precisa. Isso supõe, pois, um método que vai além das simples considerações a respeito da matéria, e que se interessa por aquele a quem o mestre se dirige.

Nesse sentido, entendo que não se exige apenas o domínio de conteúdos, mas também a construção de uma metodologia e de uma forma multidisciplinar de trabalho intelectual, para o qual não basta somente uma formação inicial, mas também uma formação continuada sistematizada e criteriosa.

Carvalho traz os elementos dessa reflexão e problematização quando afirma que:

Ensinar não é mera transmissão de conteúdos, mas processo de construção coletiva de conhecimento, através da mediação problematizadora do professor. O ato de ensinar está articulado à reflexão sobre a prática e aos saberes da docência na prática pedagógica problematizadora, já que a ela propicia ao aluno a reflexão sobre si mesmo e a realidade social em que está inserido; propicia, ainda, o questionamento, a pergunta e a construção do conhecimento. (CARVALHO, 2005, p. 230-231).

Diante da afirmação do autor, destaco que, ao professor é exigido o conhecimento específico do conteúdo da disciplina que leciona, bem como o domínio de métodos para o desenvolvimento dos conteúdos de forma a alcançar os objetivos propostos pela disciplina e pelo projeto pedagógico do curso, o que requer uma “prática pedagógica problematizadora”.

Ainda a respeito desta questão, vale citar Gauthier:

Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, mais lentos, etc. Em suma, quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só. Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. Numa palavra, o saber do *magister* não se resume apenas ao conhecimento da matéria. (GAUTHIER, 2006, p. 20-21).

Para corroborar com tal entendimento, Imbernón preleciona que:

Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa solidária, integradora. (IMBERNÓN, 2006, p. 7).

Deste modo, pode-se afirmar que a realidade do cotidiano da sala de aula exige que o professor tenha outros atributos, como a necessidade de pensar sua prática de forma crítica para construção de uma docência de melhor qualidade.

Assim, faz-se necessário a caracterização dos elementos essenciais para ser considerado “bom professor”, que trato no item subsequente.

### **3.4 Elementos que caracterizam o trabalho do “bom professor”**

Esta unidade tem como objetivo apresentar alguns elementos fundamentais que caracterizam o trabalho do bom professor para a atividade docente de qualidade, no olhar de alguns teóricos.



Muito se tem discutido acerca do conceito de professor ideal, no sentido de tentar definir características e elementos que o docente deve possuir para ser considerado um “bom professor.”

Deste modo, Tardif define:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2010, p. 39).

Para compreender a tarefa docente como ato de ensinar, é necessário que o professor seja considerado profissional assim como ocorre em outras áreas. Para isso, é imperativo assegurar aos profissionais docentes domínio da ciência, da técnica e da arte da profissão que exercem, para que ele seja dotado de competência profissional.

As competências que um professor deve ter para ensinar são definidas por Tardif:

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir um sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. O saber-ensinar refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes. (TARDIF, 2010, p. 178).

Dessa forma, o professor deve estar aberto a indagações para que o aluno possa construir o conhecimento de forma autônoma. Neste sentido, Freire (2011, p. 47) esclarece que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Durante o exercício da docência, o professor assume sua postura diante dos alunos, de forma a proporcionar-lhes uma aprendizagem significativa. Nesta dimensão, Freire ainda acrescenta que:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. [...] Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha

atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-lo. (FREIRE, 2011, p. 94-101).

Em se tratando de um docente envolvido com o ensino de melhor qualidade, é importante que ele se preocupe com a formação ética de seus alunos, para que possam assimilar o conhecimento. Neste sentido concordo com o pensamento de Carvalho, quando afirma que a função primordial do professor consiste em:

[...] provocar, desafiar, estimular e ajudar os alunos a desenvolver em suas habilidades cognitivas e potencialidades criadoras. Por certo, para dinamizar o processo de ensino, visando à aprendizagem significativa do aluno, é, sem dúvida, necessário que o professor saiba planejar o seu processo pedagógico – objetivo, conteúdo, método e avaliação – a fim de que possa conduzir o diálogo investigativo dos alunos entre si, com o professor e a cultura com a finalidade de estimular a atividade, capacidade e interesse do aluno para construir e sistematizar o conhecimento. (CARVALHO, 2005, p. 62).

Portanto, o professor, para ser bom precisa ter uma boa ação, uma boa prática educativa, uma boa prática pedagógica, como acrescenta Carvalho:

O bom professor é aquele que cria fato, provoca uma consciência de justiça e liberdade no educando: é aquele que acolhe, conduz e caminha com o educando nas dificuldades existenciais; é aquele que coloca o seu saber em função da promoção humana do educando, com a finalidade de ajudar no projeto de construção do conhecimento e do assumir, enquanto sujeito histórico e ético na coletividade. (CARVALHO, 2005, p. 66).

Partindo desse pensamento, é relevante que o professor se aproprie do conhecimento a fim de que possa desenvolver uma boa prática pedagógica, utilizando metodologias que auxiliem a compreensão do aluno de forma crítica e reflexiva. Logo, o bom professor, de acordo com o pensamento de Costa:

[...] é sinônimo de pesquisador/investigador de sua própria prática. Assim, bom professor é o mediador e produtor do conhecimento; uma vez que é o educador que possibilita ao aluno o domínio sólido e duradouro do conhecimento, com vistas à sua independência e autonomia; é aquele que produz necessidades, no aluno, superiores às de caráter espontâneo; que oportuniza o desenvolvimento da criatividade do aluno; enfim, é aquele que tem competência para escolher métodos de ensino que permitam ao aluno desenvolver habilidades de reflexão crítica a partir dos dados colocados pelo cotidiano. (COSTA, 2008, p. 66)

Nesta linha de pensamento, Carvalho (2005, p. 188) ainda contribui, sustentando que “cada professor é sujeito construtor de sua própria formação e do projeto de ensino e que é a prática da formação permanente que constrói a competência do professor para o exercício da docência.”

Rios (2001, p. 107), por seu turno, observa que “o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade.”

A autora esclarece as dimensões da docência, quando afirma que:

Assim, a docência da melhor qualidade, que temos de buscar continuamente, se afirmará na explicitação dessa qualidade – o quê, por quê, para quê, para quem. Essa explicitação se dará em cada dimensão da docência:

- na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- na dimensão estética, que diz respeito à presença de sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Assim, vale afirmar que, para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área – é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária. (RIOS, 2001, p. 108-109).

Nesta mesma dimensão, ao referir sobre a questão do conceito de competência, Cunha nos esclarece que também os fatores tempo e espaço influenciam na compreensão da definição de professor competente:

A ideia de competência, portanto, é localizada no tempo e no espaço. Mesmo que não de forma expressa, há uma concepção de professor competente feita pela sociedade e, mais precisamente, pela comunidade escolar. (CUNHA, 2006, p. 89)

Rios (2001) destaca que para que um professor seja considerado competente, a dimensão técnica deve ser levada em consideração, ou seja, o docente deve ter domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e de recursos para socializar esse conhecimento; e ainda deve determinar os caminhos para sua ação no intuito de atingir seus

objetivos, o que a autora denomina de dimensão política e, por fim, a dimensão ética, elemento mediador, em que o professor deve assumir uma atitude crítica, visando o atendimento aos direitos e ao bem comum.

Ainda sobre a competência do professor, Rios conclui que:

Entretanto, é possível falar de uma competência específica do professor, que precisa dominar determinados conhecimentos, relativos a uma área específica da realidade – biologia, física, filosofia etc. Mais ainda: que além dos saberes a ensinar, necessita dominar saberes para ensinar. (RIOS, 2001, p. 90).

De maneira geral, os professores que não possuem formação para o magistério apresentam dificuldades no desenvolvimento de sua prática pedagógica, uma vez que ingressaram no sistema educacional, com relativa experiência profissional, porém sem possuir uma formação adequada na sua atuação pedagógica. Assim, é necessária a reflexão sobre o processo de aprender a ensinar, conforme preleciona Mizukami:

Refletir sobre os próprios modos de aprender e ensinar é considerado um elemento-chave dos processos de ‘aprender a aprender’ e de ‘aprender a ensinar’. O conhecimento sobre a prática, assim como o conhecimento teórico, não está pronto e acabado. (MIZUKAMI, 2002, p. 167).

Quanto à tarefa do professor, Libâneo esclarece que:

A tarefa principal do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, através do processo de ensino. Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem. Para compreender corretamente a dinâmica desse processo é necessário analisar separadamente cada um dos seus componentes. (LIBÂNEO, 1994, p. 81).

Segundo esse autor, para que o professor propicie processos de ensinar e de aprender em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino, é necessário ancorar-se em uma base do conhecimento constituída por um corpo de compreensão, conhecimentos, habilidades e disposições diversas. Embora esses conhecimentos tenham origens diferentes, todos são significativos para a atuação profissional do docente.

A identidade profissional docente, segundo Marcelo (2009) se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite. E existem algumas características ou constantes da identidade

profissional docente que se repetem e que são, geralmente, independentes do contexto social ou cultural.

Destarte, pode-se afirmar que a experiência profissional, o cotidiano de sala de aula, e a troca com seus pares contribuirão para construção da prática pedagógica dos professores, entretanto, não se pode negar que a principal característica a ser somada a esses aspectos são, essencialmente, os saberes e experiências acumuladas durante o exercício da docência.

Para Carvalho o docente deve possuir diversas funções:

O exercício da docência é essencialmente formativo, exige investigação, estudo, planejamento e postura interdisciplinar, tradução do conhecimento científico em pedagógico, para ser apropriado pelo aluno no cotidiano escolar. Desta forma, para que o aluno possa compreender o procedimento das ciências, é preciso que o professor seja capaz de refletir a prática, tomar decisões e criar novas possibilidades educativas durante a sua ação pedagógica. (CARVALHO, 2005, p. 177).

Quanto às funções exercidas pelo docente, é salutar destacar o que nos ensina Gauthier:

O professor exerce duas funções básicas que denominamos de “gestão do conteúdo” e de “gestão da classe”. Queremos igualmente salientar que, tanto no plano da gestão dos conteúdos quanto no da gestão da classe, o professor planeja, interage e se reavalia. Esse processo interativo se reproduz tanto em curtos períodos quanto em unidades mais longas. (GAUTHIER, 2006, p. 175).

Portanto, foram destacados alguns pontos considerados pelos autores como relevantes na formação do professor, no que se refere ao aprimoramento e melhoria do trabalho docente, como: o domínio dos conhecimentos pedagógicos na docência; a exigência de maior competência para entender e interpretar os avanços das novas tecnologias; a necessidade da construção de novos saberes e de uma identidade profissional.

Desse modo, dentre as diversas funções atribuídas ao professor, estou em conformidade com a reflexão apresentada por Carvalho:

Partindo do pressuposto que ensinar implica criar as possibilidades para que o educando possa produzir ou construir o saber, o papel fundamental do professor é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. (CARVALHO, 2005, p. 63/64).

Em suma, um bom professor necessita de uma formação que envolva o domínio do conteúdo, aliando-o aos saberes pedagógicos e experienciais. Como a ação docente envolve

planejar, avaliar, ensinar e aprender, compreendo que no processo da aprendizagem da docência é imprescindível um diálogo constante com os alunos, pois as mesmas características que fazem com que um professor seja qualificado como bom professor, para um grupo, podem ser o que o desqualifica para outro. Por isso, entendo que os saberes mais importantes são aqueles que ajudam o professor a compreender-se melhor no espaço pedagógico.

Por outro lado, existe o professor que não tem essas prerrogativas e que age de forma essencialmente técnica e objetiva, como um juiz, sem se preocupar com o desenvolvimento humano do aluno.

Nesta dimensão, Gauthier faz uma comparação entre o juiz e o professor:

A posição do professor e a do juiz se parecem, pois os dois se situam no jogo da negociação entre um caso determinado e a lei. É evidente que a lei não tem o mesmo sentido nos dois casos, mas funciona da mesma maneira na medida em que objetiva prever uma infinidade de casos. O professor e o juiz têm de levar em conta a lei e seus próprios silêncios em relação aos casos específicos que devem examinar. Tanto o professor, que pode se basear em certas “leis” do ensino, quanto o juiz, que se fundamenta em textos legislativos, devem pesar os prós e os contras e decidir. A decisão deles é uma criação no contexto específico no qual se encontram, contexto que, a maioria das vezes, entra perfeitamente sob a jurisdição da lei. [...] O professor não é e nunca será um juiz, mas o seu funcionamento pode se aproximar do funcionamento deste de acordo com certos aspectos. (GAUTHIER, 2006, p. 307-308).

Nos dizeres do autor, o professor, assim como o juiz, tem a função de decidir e julgar durante o processo de ensino aprendizagem, uma vez que ao iniciar o seu planejamento e preparação das aulas, ele seleciona os conteúdos e os métodos que pretende utilizar, bem como as formas de avaliação que serão aplicadas.

De tal modo, Gauthier traz a ideia de que o professor, assim como um juiz, possui uma jurisprudência que, com o tempo, vai se criando e ele vai consultando sempre que houver necessidade:

Se no campo do direito, o juiz serve de intermediário para a lei, razão maior ainda tem o professor para fazê-lo, considerando a natureza complexa e contraditória da situação pedagógica. Tal como o juiz, o professor é um intermediário obrigatório entre a lei e os casos; ele deve interpretar, substituir e adaptar a lei aos casos. Como o juiz, o professor é obrigado a julgar, não se pode se furtar a isso; não é a lei que o obriga, mas a situação pedagógica que ordena sem cessar que ele julgue sobre o que deve ser feito. O professor julga, mas seus julgamentos, infelizmente, ficam constantemente guardados no segredo na sala de aula. Ele julga em particular, sua

jurisprudência é secreta. Seu julgamento e as razões que o fundamentam nunca são conhecidos. Sua experiência permanece escondida e ele a guarda para si. A jurisprudência pedagógica que pleiteamos seria assim o desvelamento desse saber experiencial dos professores. (GAUTHIER, 2006, p. 314-315).

Durante o processo de avaliação e tomada de decisões, o professor baseia-se nos saberes necessários ao exercício da docência. Assim, como o juiz, o docente precisa fundamentar suas decisões, não podendo se distanciar dos objetivos e metas que devem ser alcançadas durante o exercício do magistério.

Nesta perspectiva, Gauthier assegura que:

A fim de alcançar os objetivos pedagógicos inerentes à sua tarefa, o professor toma decisões conforme o contexto no qual se encontra. E como tomar decisões implica julgar, o professor julga. Na sala de aula, ele deve julgar seus próprios atos e os dos alunos; sua ação depende de sua capacidade de julgar a situação. Porém, sobre o que se baseia o julgamento do professor? Seu julgamento, constantemente solicitado, se apoia em saberes, isto é, nas razões que levam a orientar o julgamento num sentido e não no outro. (GAUTHIER, 2006, p. 341).

Pode-se afirmar que o professor que age de forma “punitiva” e objetiva, não demonstra preocupação com o aspecto humano do aluno. Nesta dimensão, entendo que o docente deve ir além de transmitir conteúdo, deve preocupar-se em dialogar com o aluno de forma a proporcionar-lhe um desenvolvimento humano, como preconiza Freire:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. (FREIRE, 2011, p. 100).

A partir do que destaca Freire, a compreensão da prática educativa se dá como um constante exercício em favor da construção e do desenvolvimento da sua autonomia e de seus alunos, não obstante transmitindo saberes, mas dando significados, construindo e redescobrimo os mesmos, de forma a auxiliá-los a aprender a ensinar. Dessa forma, a prática docente significativa passa pela reflexão da prática, em que o professor reflete sobre sua ação e a partir daí constrói seus saberes pedagógicos.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são analisados os dados obtidos com a pesquisa de campo realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Rondonópolis/MT, tendo como foco a análise dos memoriais e das entrevistas realizadas com 05 professores, sujeitos da pesquisa.

Para análise dos dados organizei em forma de eixos e subeixos. Começo destacando o Processo de Construção e Formação da Docência, e trago como subeixos as motivações para o ingresso na docência; a concepção de docência na visão dos sujeitos; as experiências iniciais na docência e inspirações de práticas docentes e os desafios enfrentados pelos docentes. Em seguida, busco compreender o processo de Construção dos saberes pedagógicos dos professores bacharéis e tem como subeixo os saberes necessários à docência, na visão dos sujeitos. Por fim, foco na caracterização e identificação da formação proporcionada pelo Instituto Federal aos docentes, na concepção dos sujeitos da pesquisa.

Em relação à organização e análise de dados numa pesquisa qualitativa, Cunha (2006) chama atenção para a complexidade desse processo. É essencial que o pesquisador tenha um conhecimento amplo do objeto pesquisado e do contexto em que este está inserido, considerando os aspectos particulares que contribuem para a compreensão do fenômeno.

A análise dos dados na pesquisa qualitativa deve atingir vários estágios do processo de conhecimento.

Segundo Lüdke e André:

[...] neste momento – as autoras referem-se ao momento de análise – o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 2007, p. 42).

A partir dessa afirmação, apresento uma descrição dos dados coletados, articulada a uma interpretação à luz dos teóricos que embasaram a presente pesquisa.

Para a análise dos dados, inicialmente realizei uma leitura compreensiva do conjunto do material que foi coletado (entrevistas e memoriais). A partir dessa leitura pude ter uma visão de conjunto; apreender as particularidades do material a ser analisado e determinar os eixos que compuseram a análise dos dados.



Para realizar a interpretação dos dados coletados, segui um processo sistemático e crítico, de transcrições fidedignas dos dados, leituras e reflexões envolvendo todo o material, para que pudesse obter uma análise adequada do que fora coletado a partir das entrevistas e dos memoriais utilizados.

Em seguida, realizei uma interpretação detalhada do material, com o objetivo de colocar em destaque as informações fornecidas pela análise, bem como relacioná-las com o problema e os objetivos que nortearam essa pesquisa.

Proceder à análise e interpretação dos dados não foi tarefa fácil, pois selecionei aquilo que estava em consonância com os objetivos da investigação. Esta fase, talvez a mais longa e exaustiva do trabalho, possibilitou-me o contato com informações valiosas, de forma a obter respostas aos questionamentos iniciais.

Destarte, todo o caminho percorrido teve como objetivo encontrar subsídios para compreender como se dá a construção do saber pedagógico do professor bacharel.

#### **4.1 Eixo 1 – Processo de construção e formação da docência**

As discussões deste primeiro eixo de análise têm como objetivo apresentar o processo de construção e formação dos professores bacharéis, enfocando a trajetória profissional e as motivações dos sujeitos para o ingresso na docência.

Para isso, tomo como referência os pressupostos teóricos e metodológicos apresentados ao longo do texto, como também as entrevistas realizadas com os sujeitos e os memoriais que foram confeccionados por eles.

A partir das respostas dos sujeitos, apresento as análises para que possa compreender como se deu o processo de construção da docência dos sujeitos, indicando a sua trajetória profissional. Para tanto, estão nas análises deste eixo alguns elementos que considero constitutivos para construção da docência, na forma de subeixos, quais sejam: as motivações para o ingresso na docência; a concepção de docência na visão dos sujeitos; as experiências iniciais na docência e inspirações de práticas docentes e os desafios enfrentados pelos docentes, que trago nos subitens seguintes.

##### ***4.1.1 Motivações para o ingresso na docência***

As motivações que levaram os professores ao ingresso na docência são diversas, razão pela qual entendo ser relevante a compreensão desses motivos, pois são elementos que

poderão subsidiar o entendimento e a reflexão do processo de constituição da docência dos professores bacharéis, sujeitos desta pesquisa. Para compreender os motivos que levaram os bacharéis, sujeitos da pesquisa, a optarem pela docência, solicitei que relatassem como se deu o início da atividade docente.

De acordo com o que foi relatado pelos sujeitos no memorial e nas entrevistas, a atividade docente teve início por meio de diferentes caminhos e histórias, podendo até mesmo não ter sido algo planejado.

Os professores bacharéis, sujeitos desta pesquisa, que atuam no IFMT, campus Rondonópolis/MT, não tiveram, na academia, acesso a uma formação pedagógica para o desenvolvimento de atividades docentes.

A iniciação à docência dos professores entrevistados teve diferentes motivações, sendo que muitos deles conciliaram atividades em sala de aula com outras atividades antes de optarem pela docência. Porém, muitos professores que entraram na docência por “acaso” permaneceram na profissão, e hoje exercem o magistério como única atividade profissional.

Assim ocorreu com o professor Alcindo que relatou na entrevista, como iniciou a atividade docente:

A princípio eu comecei a dar aulas e aí eu tive um convite de um ex-professor meu, que na época era coordenador do curso, só que eu não levei muito a sério, é eu vou dar aula. E aí de fato faltou professor e aí eu me senti na obrigação, como se fosse um compromisso de dar aula, mas eu nunca almejei isso. No início eu não quis ser professor, porque eu tinha outras atividades na época. Então foi por acaso, no segundo semestre do ano de 1996. (Entrevista – Alcindo/2013)

No memorial, o professor Alcindo ainda relatou a respeito de sua falta de experiência e conhecimento pedagógico para o exercício da docência, assim se expressou:

A princípio ainda não havia iniciado especialização, atuava como graduado, e neste período iniciei especialização, a qual não concluí. Os semestres se passaram e outras disciplinas foram me atribuídas. Não tive preparação nenhuma para ensinar como montar um plano de ensino, cronograma de aula e uma aula, estas experiências vieram com o aprendizado de colegas. Quanto à aula acredito que elas eram muito técnicas, e às vezes me sentia no lugar errado quando faltava conteúdo a ser passado aos alunos, pensei várias vezes em não mais ministrar aulas e se realmente era isso que desejava, mas o tempo foi passando e fui aprendendo cada vez mais a respeito de didática e ao conteúdo e como organizá-lo de forma que não faltasse conteúdo em uma determinada aula. (Memorial – Alcindo/2013)

Percebe-se na fala do professor, que diante do convite para ingressar no magistério e mesmo sabendo que não possuía a devida preparação para o exercício da docência, aceitou o desafio e iniciou sua carreira como professor. Ele admite a necessidade de uma formação teórico-metodológica para o exercício da profissão e da construção de uma aprendizagem para a docência e relata que isso ocorreu através da troca de experiência com seus colegas “estas experiências vieram com o aprendizado de colegas.”

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que para ser docente são necessários os saberes do conhecimento científico, pedagógico e da experiência, conforme entendimento de Tardif (2010).

Logo, o saber da experiência é inerente à constituição da existência humana. Em se tratando da questão do exercício profissional da docência, de acordo com Pimenta (2000, p. 20), “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho.”

Por outro lado, há professores que se preparam para o exercício da docência, seja através da formação inicial ou continuada. A exemplo disso, destaco o relato da professora Susana que iniciou o exercício da docência após concluir o Mestrado:

Comecei a exercer a docência em 2003, assim que terminei o mestrado, mas antes de terminar o mestrado eu participei do estágio de docência, que é uma disciplina dentro do mestrado em que a gente acompanha o professor da disciplina de graduação nas aulas e faz atividades normais de professor e no meu caso como o meu professor orientador quem me conduzia nas disciplinas. (Memorial – Susana/2013)

Para o Prof. Osmar, o ingresso no magistério se deu em decorrência de sua atuação profissional. A sua atuação como consultor levou-o ao magistério, como ele próprio afirma: “a opção pelo magistério foi um caminho natural em minha vida. O magistério foi decorrência da formação e, mais tarde, de minha atuação profissional.”

O motivo que levou o professor Nilton ao exercício da docência foi, além da oportunidade profissional, a necessidade financeira, conforme relata:

A minha atividade como professor foi mais uma necessidade do pré-vestibular e uma necessidade financeira minha, eu vi uma oportunidade de ganhar dinheiro, e ai comecei a dar aula e fui gostando, né. Depois da graduação eu também dava aula, mesmo eu trabalhando em indústria, eu dava aula também, eu sempre conciliei as duas atividades: a docência e como químico. (Entrevista – Nilton/2013)

Os relatos dos sujeitos indicam que os caminhos que os levaram ao magistério tiveram motivações diversas, como: necessidade financeira e oportunidade profissional, embora não tivessem uma preparação específica no campo dos saberes pedagógicos, aceitaram o desafio de ser docente.

Diante disso, entendo que mesmo não tendo a preparação específica para docência, os professores, sujeitos da pesquisa, assumiram e se engajaram para a construção da docência, buscando meios para ensinar com sentido e significado, uma vez que o magistério exige o ensinar e aprender numa mesma dimensão.

#### ***4.1.2 Concepção de docência na visão dos sujeitos***

O presente tópico tem como objetivo apresentar como os sujeitos da pesquisa concebem a docência, bem como se definem como professores.

Em relação a sua concepção sobre a docência, os sujeitos demonstraram diferentes entendimentos sobre a questão. A docência está sendo compreendida como sinônimo de transmissão de conteúdos, experiência profissional aliada à prática pedagógica e ainda a concepção de educador, comprometido com o desenvolvimento humano dos alunos, conforme relatos dos entrevistados.

Ao ser questionada a respeito de sua concepção de docência, a professora Susana definiu-se como sendo uma professora que aplica os saberes experienciais, aliando ao conteúdo. Eis a definição da docente:

Eu sou uma professora exigente, eu trago bastante exemplos de experiências que já tive na minha vida profissional, mas sou uma professora que além do conteúdo em si, traz experiência e isso eu acredito que passo bem nítido para os alunos, com vários exemplos de experiência prática. Eu sou aquela professora que não só trago o que está nos livros, trago o conteúdo dos livros mas comparo com a realidade. Então eu vejo que principalmente olhando para o curso técnico que é onde estou lecionando hoje, eu consigo aproximar muito mais o aluno com a prática da realidade. Por exemplo, quando você fala em sucessão de empresas, eu passei por isso dentro da minha vida pessoal, ou quando você fala em fluxograma, eu fiz fluxogramas quando estagiei numa empresa de consultoria, ou quando você fala em layout, eu já apliquei layout em várias empresas em termos de melhoria em ambientes de loja, como consultora. Então eu vejo que eu sou uma professora que eu trago conteúdo, mas eu trago experiência que muitas vezes é isso que falta. Muitas vezes o professor tem aquela ementa que ele precisa cumprir e que ele precisa seguir, mas ele só olha para o que está nos livros, mas ele não viveu aquela realidade, então eu vejo isso como diferencial. O professor não pode ficar só na prática, você tem que ter a profundidade naquele conhecimento

naquele conteúdo e fazer relações dentro da formação proposta. (Entrevista-Susana/2013)

A professora preocupa-se em trazer para sala de aula suas experiências profissionais, relacionando-as com o conteúdo, de forma a aproximar o aluno à realidade do modelo empresarial vivenciado e compreendido por ela. A fala da professora revela uma concepção de educação e de docência associada a transmissão de conteúdo, sem uma maior problematização para compreender o mundo do trabalho.

Para melhor compreender o que relata a professora sobre a sua atuação no magistério trago a reflexão de Oliveira e Silva (2012) que afirma que ser bacharel e professor ao mesmo tempo torna-se um elemento essencial na contribuição com a formação dos seus alunos, principalmente, ao compartilhar com eles as experiências vivenciadas em sua área de atuação, pois como profissionais que possuem experiência no mundo do trabalho, podem desenvolver sua ação a partir dos desafios e das exigências que surgem. Eles trazem a realidade para a sala de aula e contribuem na formação dos discentes, mas a formação continuada é imprescindível e deve fazer parte de suas experiências.

O saber da experiência tem um papel fundamental para o exercício do magistério, no entanto, a docência no sentido amplo, carece de apropriação de outros saberes, principalmente da questão pedagógica, que possibilita ao docente uma compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Pode-se afirmar que atuar como professor é ir além dos conteúdos específicos de sua matéria, chegando às intenções, motivações e expectativas de seus alunos. “Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental.” Gauthier et al. (2006, p. 20).

Em se tratando da questão da concepção da docência, entendo que não basta simplesmente que o professor tenha conhecimento do conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, ou seja, o docente deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar este processo e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. Isso demonstra que para o exercício da docência no espaço da sala de aula, faz-se necessária a organização do trabalho pedagógico.

Nesta mesma dimensão, destaca-se a afirmação de Tardif:

De fato, quando interrogamos os professores sobre os seus saberes e sobre sua relação com os saberes, eles apontam, a partir das categorias de seu próprio discurso, saberes que denominam de práticos ou experienciais. Ora, nossas pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. (...) é a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (TARDIF, 2010, p. 48).

Para o Prof. Osmar, a docência exige, além da experiência, uma postura de educador, comprometido com o desenvolvimento humano, de acordo com o potencial e vivência de cada aluno. Como um educador que tenta criar as condições para que o aluno desenvolva suas habilidades e competências, o professor Osmar assim se posiciona:

Minha concepção de docência, eu vejo assim de duas formas, eu vejo o docente com aquele que ensina, o da área de ensino e o docente como aquele que é educador também. Eu vejo mais como um educador, embora tenha as disciplinas que eu tenho que fazer com que meus alunos aprendam mas está sempre ligado ao aspecto de desenvolvimento humano e aí a partir de , de, digamos se eu tenho um trabalho com adolescente é uma coisa, o trabalho com jovens é outra coisa, e com adulto é outra, mas acima de tudo eu procuro a possibilidade com que a pessoa atinja seus potenciais. Eu vejo a docência por esse caminho, eu tenho que criar condições pra que a pessoa trabalhando comigo ela atinja e desenvolva seus potenciais, seja o potencial cognitivo, afetivo, como ser humano e coisas assim. E vejo a necessidade disso, não como dono da verdade mas como alguém que por ter experiência, por refletir, por estar ligado a um meio que privilegia a reflexão e essas coisas assim, consegue ajudar essa pessoa a achar seus caminhos e não aquele que é dono da verdade, mas alguém que tenta descobrir e fazer a pessoa descobrir todo seu potencial e achar caminhos pra desenvolver isso. (Entrevista – Osmar/2013)

Para ser educador, na perspectiva do que propõe o professor, é preciso recuperar a capacidade e possibilidade do professor de ser elaborador de cultura, a partir das suas vivências e possibilidades de ação, compreendendo seu mundo e sendo sujeito atuante nele.

A este respeito Rios enfatiza que:

[...] o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza de todos os recursos que dispõe – recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno – e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. (RIOS, 2001, p. 107).

Desse modo, faz-se necessário refletir sobre a formação específica do professor, enquanto ser humano e enquanto agente educacional, principalmente como mediador do processo de aprendizagem do educando, que provoca o desenvolvimento de sua e da imaginação criadora do educando. Nesta perspectiva, compreendo como Carvalho (2005, p. 190) que o professor que trabalha na dimensão do desenvolvimento humano “é aquele que tem a habilidade de criar condições pedagógicas objetivas de espaço e tempo para que o aluno possa viver, pensar e refletir”.

Percebe-se que o professor Osmar preocupa-se com o desenvolvimento reflexivo do aluno, de forma que ele construa o conhecimento. De acordo com o docente, ensinar não é transferir conhecimento. Ensinar é preparar o caminho para a total autonomia de quem aprende, é fazer um cidadão consciente de seus deveres e direitos, não um robô teleguiado que obedece a tudo. Assim o professor relata:

Não sou eu quem defino, que isso possa ajudar a definir métodos, a definir objetivos, mas num certo momento eu tenho que fazer com que o aluno consiga tomar as rédeas da própria vida, do próprio ensino, é o que a gente chama de autonomia, de autonomia, eu acredito fundamentalmente nisso. Se não acontecer isso eu me sinto frustrado, eu não gosto disso, eu não gosto. (Entrevista – Osmar/2013)

O professor que tem um engajamento com o desenvolvimento humano e um compromisso com o crescimento do aluno, enquanto ser humano, apresenta uma melhor aprendizagem da docência.

Freire (2011) ajuda-nos a pensar sobre esta questão ao afirmar que não é possível ao bom professor ser um ser completamente apolítico, dado que estará expondo suas opiniões e ensinando muitos conceitos baseados em sua visão de mundo. E isto reforça a importância de sua tarefa político-pedagógica.

Nesse contexto, entendo que a aprendizagem profissional está ligada a história de vida, à formação no campo do conhecimento, aos saberes pedagógicos e ao engajamento social do sujeito. E é a partir de todo esse processo, que o professor vai se constituindo como docente, pois ser professor não consiste em somente dominar metodologias e conteúdo, mas sim, assumir uma identidade profissional.

Logo, passo a compreender como Carvalho:

O que cada professor seleciona para ensinar, mesmo obedecendo às determinações curriculares, depende da história de vida do sujeito, principalmente da formação profissional e compromisso político-social.

Assim, para desenvolver o trabalho de qualidade, para que a ação docente seja compreendida como atividade crítica e reflexiva, o professor deve adquirir o hábito de investigar, refletir, pensar e repensar a própria prática. (CARVALHO, 2005, p. 20).

No exercício da profissão, cada professor assume uma postura política. O professor como ser político, emotivo, pensante não pode ser imparcial em suas atitudes, deve sempre mostrar o que pensa, apontando diferentes caminhos, evitando conclusões, para que o aluno procure a qual acredita, com suas explicações, se responsabilizando pelas consequências e construindo assim sua autonomia. Para que isso ocorra deve haver um equilíbrio entre autoridade e liberdade.

Ainda sobre a concepção de docência, o professor Nilton expressa o seguinte depoimento:

Docência para mim é ensinar, é ensinar alguém, essa é a concepção de docência para mim. Minha definição como professor eu tive que aprender muito durante a minha vivência em sala de aula, a parte mais difícil pra mim foi a construção de avaliação, como é que eu avalio o aluno, a outra parte eu sempre tive muita facilidade para falar, então para mim a parte da docência que foi mais difícil foi a parte da avaliação mesmo, porque eu não tinha o conhecimento para construir uma avaliação, eu não tinha essa questão, até a parte do ensino médio que eu fiz o magistério me ajudou um pouco e na especialização que eu fiz tinha uma disciplina de docência: era Metodologia do Ensino Superior que ajudou um pouco, mas não posso dizer que foi um espetáculo, porque era curto o tempo. (Entrevista – Nilton/2013)

Embora o professor tenha uma formação de habilitação para o magistério e tenha cursado a disciplina de Metodologia do Ensino Superior em sua especialização, o seu depoimento relata que a docência foi constituída pela experiência, porém, revela a dificuldade sobre a questão do processo de construção da avaliação.

De fato, avaliar constitui um desafio para o professor, porque o ato de avaliar representa um juízo de valor sobre o desenvolvimento humano que está associado a uma concepção de educação, ensino-aprendizagem e ser humano. A este respeito vale destacar os dizeres de Carvalho:

Não se amedronte! Avaliar o eu, o outro e o universo circundante faz parte da dinâmica cotidiana da vida. Logo, aprender conjugar o verbo avaliar - fazer juízo de valor - é uma necessidade inerente ao desejo humano. Avaliar é “interrogar e interrogar-se”. É acreditar que, a cada dia que nasce, a cada aula ministrada, ressurgem a esperança de uma educação de qualidade social que projeta o ser humano, como sujeito autônomo na construção da existência. A avaliação implica num comprometimento político da escola e



do professor com a aprendizagem significativa do aluno, no sentido de colaborar com a sua atuação crítica como cidadão no mundo. Por isso, que a ação avaliativa do professor tem como consequência o compromisso político, visando potencializar o desenvolvimento qualitativo da aprendizagem do educando, tanto no aspecto formal como na dimensão político social. (CARVALHO, 2005, p. 13).

Para o prof. Nilton, a docência consiste em ensinar, que pode ser interpretada como sinônimo de transmissão de conteúdo e ainda a compreensão de ensino no sentido de fazer aprender alguma coisa a alguém.

A docência é uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados que deem sustentação para a formação de profissionais numa perspectiva teórica e prática, razão pela qual não se resume simplesmente em transmitir conteúdo e avaliar.

Para elucidar que a docência não pode se reduzir a uma visão simplista, assim destaca Cunha:

Uma visão simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada. É provável que muitos dos nossos cursos de formação de professores limitem-se a esta perspectiva. Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. E nesta definição interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político. Com isso quero dizer da não neutralidade pedagógica e caracterizar o ensino como um ato socialmente localizado. (CUNHA, 2006, p. 24-25).

Para uma ampliação do sentido e significado da docência é interessante verificar o que diz Freire com relação ao processo de ensino, se:

[...] reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer e conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente. (FREIRE, 1986, p. 18).

Nessa dimensão, Pimenta (2000) destaca ainda a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade profissional do professor, identificando três tipos de saberes da docência: da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

Diante disso, entendo que para o exercício pleno da docência o profissional deve possuir algumas habilidades básicas, tais como: domínio na área pedagógica, didática, trabalhar em equipe, seleção de conteúdos, desenvolverem atividades multidisciplinares e principalmente, saber integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional.

De acordo com a professora Susana, ao professor é exigido o conhecimento da realidade do aluno, o conhecimento específico do conteúdo da disciplina que leciona, bem como o domínio de métodos para o desenvolvimento dos conteúdos de forma a alcançar os objetivos propostos pela disciplina e pelo projeto pedagógico do curso. Assim a professora se expressou:

O professor não pode ficar só na prática, você tem que ter a profundidade naquele conhecimento naquele conteúdo e fazer relações dentro da formação proposta, ou seja, qual o perfil de formação dele, qual o perfil que o projeto pedagógico do curso propõe e aí você faz essa relação dentro da proposta. Por exemplo, uma coisa é você dar Gestão de Qualidade dentro do curso de Química, outra coisa é dar Gestão de Qualidade no curso de Secretariado, são perfis de formação diferentes, então você tem que tentar se aproximar da realidade daquele aluno, e do mercado profissional que ele vai encontrar pela frente. No caso do técnico, é importante um pensar mais holístico, não enxergar as disciplinas como gavetas, e sim como uma competência a ser desenvolvida e um conhecimento a ser adquirido em relação à formação. Então você tem que vislumbrar em que ponto você quer que aquele aluno consiga chegar tendo em vista todo projeto pedagógico do curso que foi pensado, que foi estruturado para a formação daquele aluno. Então eu vejo dessa forma. (Entrevista – Susana/2013)

O depoimento da professora denota que para um melhor desenvolvimento das atividades pedagógicas, é fundamental que os professores compreendam os projetos pedagógicos dos cursos e participem de sua elaboração para que possam contribuir de forma efetiva para a formação dos alunos.

É válido ressaltar ainda, que o pensamento proposto pela professora demonstra que é salutar que o professor se questione a respeito da finalidade de sua prática educativa, da finalidade social da escola e da Educação. Nesta dimensão, a docente se aproxima da pesquisa de Veiga:

Cabe ao professor decidir o “para quê”, o “quê” e “como” ensinar. Pelos depoimentos, fica claro que os professores procuram desenvolver o plano real, isto é, o que foi elaborado a partir do contato com os alunos, na sua prática de sala de aula. A prática do planejamento didático não é vista como

um ato ingênuo de preencher formulários, mas é um momento político de tomada de decisões. (VEIGA, 1992, p. 91 – grifos do autor).

Acerca da concepção de docência e finalidades do processo de ensino aprendizagem, pode-se ainda apoiar ao que afirma Rios sobre a questão:

Se o olhar crítico significa um olhar abrangente, ao voltar-se para o aluno, o professor terá a exigência de ver-se a si mesmo no processo. E de buscar o seu desenvolvimento junto com o do aluno. A prática competente contribuirá para a formação da cidadania não apenas do aluno, mas do próprio professor, uma vez que o que se diz a respeito da pessoa que se deseja formar é exatamente o mesmo que se deve exigir para a pessoa formadora, para o docente. Trata-se aqui dos princípios que vão nortear a ação do professor. O que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar? São perguntas que não podem estar desvinculadas de outras como: por que ensinar? Para que ensinar? Se o que se pretende, como finalidade, é formar a cidadania, as respostas serão orientadas por ela. (RIOS, 2001, p. 126).

Dando prosseguimento ao pensamento dos sujeitos quanto à concepção de docência, o professor Alcindo, embora afirme que inicialmente não tinha nenhuma concepção acerca da docência, percebe-se que ele possuía uma concepção quando afirma que: “eu achava que eu ia para sala de aula, falava o que eu sabia sobre o assunto e pronto, estaria resolvido”. Todos nós temos uma concepção inicial de docência, pois não agimos no vazio e o entrevistado afirma que foi construindo a docência a partir da experiência e do processo de formação. Eis suas palavras:

No início eu não tinha concepção nenhuma, eu achava que eu ia para sala de aula, falava o que eu sabia sobre o assunto e pronto, estaria resolvido. E demorou um tempo para eu entender de fato o que era a docência, o que significava isso, foram vários anos. Porque a gente era horista e ia lá dava aula e tava resolvido, não é. Só que é bem mais que isso, é você saber de fato o que você vai falar em sala de aula, é contextualizar, é preparar uma boa aula para o aluno, é você aplicar trabalhos adequados, é saber analisar o que o aluno está falando, então são vários aspectos. Hoje pelo que eu entendo é ter uma boa qualificação, eu sou mestre hoje, quero fazer o Doutorado para conhecer mais a minha área. Então, é bem mais do que eu imaginava, claro que se eu tivesse tido uma formação nessa área, poderia já desde o início ser um melhor profissional do que eu sou hoje, mas eu tive que aprender com o tempo, na prática. (Entrevista – Alcindo/2013)

Pode-se inferir que o professor tinha uma concepção inicial de docência que foi se modificando ao longo de sua trajetória profissional. A sua experiência e formação, levou-o a entender que a docência requer outros elementos que vão além de simplesmente transmitir conteúdo, ou seja, ele passou a ter uma compreensão ampla da docência. O professor, mesmo

sem ter tido a formação inicial para a docência, demonstra que tem a compreensão das exigências necessárias para ser docente: domínio de conteúdo, planejamento, diálogo com a realidade do aluno e formação pedagógica.

A fala do entrevistado vem ao encontro do pensamento de Carvalho (2005) que revela que a atividade docente não pode ser desenvolvida de forma improvisada, pois exige rigor, formação e treino profissional.

Diante dos depoimentos dos investigados, pode-se afirmar que o professor utiliza não só os seus conhecimentos acadêmicos, mas também as suas experiências prévias, os seus sentimentos, atitudes e valores pessoais para auxiliar no processo de desenvolvimento do aluno. De tal modo, cabe ao docente conhecer os interesses e necessidades dos alunos para que possa compreender como eles constroem o conhecimento na relação ensino aprendizagem.

A respeito do processo de construção da aprendizagem da docência, Tardif nos ajuda a compreender que os professores aprendem com o tempo a conhecer seus limites e a se distanciarem das rotinas. Assim, o autor afirma que:

O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. (...) Eles mencionam competências de liderança, de gerenciamento, de motivação. (TARDIF, 2010, p. 88).

Em se tratando da aprendizagem da docência, as falas dos sujeitos revelam que os docentes trazem saberes historicamente construídos e acumulados ao longo da vida, que auxiliam no processo de construção do exercício da docência.

O depoimento dos professores levou-me a compreender que os sujeitos possuem diferentes concepções acerca da docência, o que demonstra que o processo de construção e formação docente se dá a partir da ação e reflexão sobre este fazer.

#### ***4.1.3 Experiências iniciais na docência e inspirações de práticas docentes***

Neste tópico apresento as experiências iniciais dos sujeitos em sala de aula e ainda as inspirações que buscaram como referência para a organização de suas práticas docentes.

Dessa forma, trago as falas dos sujeitos, tecidas nas reflexões e fundamentos teóricos que utilizei para a análise dos depoimentos dos investigados.

Em entrevista, a professora Susana relatou suas experiências iniciais que a fez refletir sobre o seu comportamento enquanto aluna, que trouxe como referência os “bons professores” para exercer a docência. Eis o que disse:

E uma coisa interessante é assim, até o momento que você estava como aluno, você tinha uma percepção da sala de aula, quando você vai pra frente e se coloca como professor, você tem outra percepção: você enxerga coisas e diz, nossa, eu fazia isso quando era aluno, você pensa assim: o professor sabia de tudo que eu fazia. Então no início você acaba comparando quando você era aluno que quando você é professor. E entre essas duas referências, você acaba recapitulando os professores seus, os professores que você tinha como boas referências. (Entrevista – Susana/2013)

Percebe-se que a professora construiu uma aprendizagem da docência tomando como referência as suas atitudes enquanto aluna ao longo de sua trajetória de vida. Uma melhor compreensão do pensamento da entrevistada, sobre a questão das inspirações para a construção de sua prática docente, encontra respaldo na afirmação de Freire:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. O que quero dizer é o seguinte: não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo exposto ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina. (FREIRE, 2011, p. 87).

Por outro lado, o professor Nilton, ao relatar sobre a sua experiência e construção da prática docente, afirma que enfrentou dificuldades, por não ter a formação específica para a docência. Eis suas palavras:

As minhas experiências iniciais em sala de aula foram um pouco difíceis, porque eu não tinha uma formação específica, então você tem que se estabelecer pelo conhecimento, e às vezes conta mais um diploma do que o conhecimento. Foi bem difícil inicialmente. Esse processo de ser professor eu fui construindo muita na observação, eu preciso fazer dessa forma porque o aluno não está entendendo, e ia tentando e isso ia resolvendo. (Entrevista – Nilton/2013)

Nesta mesma perspectiva, aponta a respeito das dificuldades ocorridas em suas experiências iniciais o professor Alcindo. Assim expressou:

Minhas experiências iniciais na sala de aula foram meio traumatizantes, porque eu caí de paraquedas numa sala de aula e claro que não tinha preparação para a docência, eu cheguei com o assunto, era para dar 4 períodos de aula e quando terminou o primeiro período de aula eu já tinha terminado o assunto, então fica complicado e aí o que você faz? Foi falta de experiência, não é que não teria capacidade na época para preparar uma aula o que faltou foi toda essa fundamentação para chegar em uma sala de aula com 40/50 alunos e deslanchar. (Entrevista – Alcindo/2013)

Percebe-se que o entrevistado teve dificuldades em preparar as aulas devido à sua falta de experiência ao iniciar o exercício da docência. Neste ponto, a experiência apresenta-se como elemento fundamental no processo de constituição da profissionalidade docente.

Os entrevistados reconhecem a importância da formação pedagógica e atribuem a falta de conhecimento para a docência como o principal fator que contribuiu para as dificuldades que enfrentaram inicialmente. Porém, a partir desse enfrentamento direto com a realidade da sala de aula no início de sua carreira é que foi se constituindo a experiência para o exercício da docência.

Em se tratando da questão do professor bacharel que, na sua formação inicial não contempla a preparação para o exercício do magistério, é perfeitamente compreensível como afirmam Oliveira e Silva que:

No caso do docente advindo dos cursos de bacharelado, tanto os que se dedicam exclusivamente à docência quanto aqueles que acumulam a atividade técnica e o magistério, a ausência formativa é um grande desafio, uma vez que sua formação inicial não possui, na grade curricular, na maioria dos casos, disciplinas para a formação de professores, conhecimentos técnicos que o habilite para o magistério superior. (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 194).

Além das questões apresentadas anteriormente, os professores, sujeitos da pesquisa, relataram que buscaram, também, como referências para a construção da docência em outros professores que julgaram como sendo influências positivas para a constituição de sua identidade profissional. Isso pode ser constatado na fala do professor Nilton:

Eu tinha um professor que era muito objetivo nas aulas, extremamente objetivo, nós vamos falar disso, vai ser dessa forma e pronto, ele explicava o conteúdo muito bem, explicava, passava atividade, era uma aula muito bem feita que ele dava, era extremamente organizado, ele chegava e agora vamos

falar disso, e começava com início, meio, muito bem planejada a aula dele, era extremamente bem planejada a aula dele. E ai hoje eu tento fazer isso, eu sigo mais ou menos o que ele fazia. (Entrevista – Nilton/2013)

O que expressa o professor sobre as referências que contribuíram para a construção de sua representação profissional, encontra-se referência no pensamento de Pimenta ao enfatizar que:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. (PIMENTA, 2000, p. 20).

Enfim, pode-se afirmar que no processo de construção de identidade profissional docente é comum que os professores comecem seu trabalho reproduzindo modelos do passado. Tem ainda aqueles professores os quais não se guarda boas memórias e que não se pretende reproduzir. São exemplos fortes de como não fazer ou de como não ser.

Em conformidade com o pensamento de Pimenta, na questão da aprendizagem para a docência, Tardif destaca que:

Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2010, p. 20).

O ser humano tem sempre referências que marcam historicamente a sua construção, e isso também ocorre com os professores. Sobre o quão marcante pode ser o professor para o aluno, Freire nos ensina que é nesse movimento com a docência que:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 2011, p. 64).

Portanto, com esses relatos pode-se perceber o quanto as experiências de outros professores foram marcantes, uma vez que a influência de atitudes positivas de ex-professores

é lembrada pelos entrevistados. Eles afirmam que seus comportamentos como docentes têm relação com a prática pedagógica vivenciada com estes mestres. Apontam como principais justificativas desta influência aspectos relacionados ao domínio do conhecimento e organização metodológica da aula.

A este respeito, trago a reflexão de Cunha (1997) quando afirma que o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências, como sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço.

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que todos os professores, de certa forma foram alunos e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas, absorvendo visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. E assim, por meio delas foram se formando e organizando para desenvolver e constituir-se como docente.

Percebe-se pelas falas dos sujeitos que a sua experiência enquanto aluno e a sua prática docente são as maiores influências na definição do seu comportamento docente, pois os antigos professores tornam-se “modelos” que auxiliam no exercício do magistério.

Dessa forma, conclui-se que a constituição de ser professor não acontece no vazio, uma vez que o docente busca referências na formação histórica e nas atitudes de seus professores que acabam dando suporte para a sua futura docência.

#### ***4.1.4 Desafios enfrentados pelos docentes no processo de construção da docência***

Neste tópico trago uma reflexão teórica acerca dos desafios que os professores bacharéis enfrentam no processo de construção de sua experiência de ser docente e na sequência, apresento algumas dificuldades dos sujeitos da pesquisa, através das verbalizações dos entrevistados.

Importante ressaltar que a definição do professor bacharel, nessa pesquisa, está sendo compreendida conforme entendimento de Pereira; Carolino; Lopes (2007):

O bacharelado tem a característica de possuir disciplinas mais abrangentes, enfocadas em processos teóricos e práticos, fornecendo uma excelente bagagem científica e teórica. A formação proporcionada ao aluno é voltada para o mercado de trabalho, tornando-o apto a desenvolver uma atividade em determinada área de atuação. Já a licenciatura tem como objetivo a formação de professores. Essa é uma das características principais da licenciatura, que ensina ao aluno, além das disciplinas inerentes ao curso escolhido, técnicas que o tornarão um profissional apto a transmitir o aprendizado, tornando-o um educador. (PEREIRA; CAROLINO; LOPES, 2007, p. 4)



Em síntese, o professor bacharel é aquele que possui uma formação técnica dentro de sua área específica, no entanto, não detém os conhecimentos pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não possui formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

A ausência da formação pedagógica aos professores bacharéis pode suscitar algumas dificuldades em suas práticas na sala de aula, pois muitas vezes os docentes bacharéis, por não dominarem as questões pedagógicas, têm dúvidas a respeito de que estratégias devem adotar para o exercício da docência de forma a que seus alunos alcancem com êxito a aprendizagem.

Desse modo, uma boa formação inicial preencheria a necessidade de desenvolver a profissão de docente, entendida como capacidade de compreender os fundamentos da prática pedagógica e de escolher criticamente entre diferentes modelos, bem como encontrar soluções criativas para as mais diversas situações do cotidiano escolar.

Para tanto, é fundamental que os professores bacharéis tenham uma preparação pedagógica, visando não apenas conhecimentos e uso de recursos didáticos, mas sim possibilidades didáticas e formativas das novas tecnologias, enriquecendo os processos de aprendizagem unindo-os ao novo contexto tecnológico.

A este respeito, Libâneo entende que:

Para isso, professores são necessários, sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. Para isso, há muitas outras tarefas pela frente. É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. (LIBÂNEO, 2011, p. 12).

Esse aprimoramento e qualificação das condições do exercício profissional do docente se constituem por meio da formação continuada e permanente, pois amplia os conhecimentos, revê suas crenças e encontra novas alternativas para a prática do ensino.

Logo, entendo ser fundamental que o professor tenha a consciência de que suas práticas e conhecimentos devem estar em consonância com as novas exigências da sociedade, do aluno, bem como dos diversos meios de comunicação presentes, que estão em constantes modificações.

Muitos professores bacharéis, bastante preparados em termos do conteúdo de sua área, não percebem que, ao se tornarem professores, acabam assumindo uma profissão, a de professor, e que esta exige novos componentes para a sua atuação, o que inclui os aspectos pedagógicos.

Gauthier (1998) explica essa situação, como sendo consequência de certos conceitos prévios que acompanham um grupo de professores e um deles é o de que basta conhecer o conteúdo para ser professor.

Nesta mesma direção, Veiga afirma que:

O domínio da matéria exige a compreensão de seu conteúdo, mas, também o domínio do conhecimento didático próprio da disciplina que o professor ministra. A transformação do conhecimento acadêmico em conteúdo ensinável é uma das características da tarefa docente. (VEIGA, 2009, p. 86).

A respeito da questão do conhecimento específico do professor, Oliveira e Silva (2012) destacam a importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência, o que torna necessária a revisão das formas de admissão de novos professores nas Universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Muitas vezes o que se valoriza nos processos seletivos de admissão são os conhecimentos específicos do professor em relação a sua área de formação, bem como sua experiência profissional e titulações na área comum a de formação inicial.

Oliveira (2011) acrescenta que diante da sociedade da informação os docentes não podem oferecer aos discentes a mesma prática pedagógica que seus professores ofereceram em sua formação, pois as transformações e mudanças afetam toda a comunidade, até mesmo, em especial, o meio acadêmico.

Essa reflexão auxilia a compreender a dificuldade que a professora Susana externou quanto à utilização das tecnologias para as aulas, bem como a preparação do aluno para o mercado de trabalho. Assim ela afirmou:

A maior dificuldade que tenho é otimizar as tecnologias existentes para agregar valor as aulas. Outra dificuldade, um obstáculo a ser vencido é promover a transformação, ou seja, daquele profissional que você quer formar. Mostrar para o aluno que numa dinâmica há uma proposta de conteúdo, para preparar o aluno para enfrentar os desafios na vida profissional. (Entrevista – Susana/2013)

No mesmo movimento, a questão da utilização das tecnologias também foi citada pelo professor Osmar:

Quais desafios eu tenho enfrentado? Desafio eu vejo assim é o estar constantemente atualizado com os recursos modernos, com uma juventude que vem com um mundo novo, com tecnologia mais avançada, que está muito mais informada, que tem facilidade de se informar e eu tenho que me atualizar no meu modelo de dar aula. (Entrevista – Osmar/2013)

Os relatos dos entrevistados destacam que um dos desafios marcantes na questão do exercício da docência na contemporaneidade é a questão de como lidar com os meios tecnológicos como instrumento pedagógico. Sobre a questão da tecnologia Sibília afirma que:

A discussão torna-se muito mais complexa e fundamental, como por exemplo quando se questiona até que ponto a tecnologia se integrará a um projeto pedagógico realmente inovador, capaz de concentrar de novo a atenção do conjunto de alunos na aprendizagem – a qual, pelo visto, continuará a ocorrer prioritariamente entre as paredes da sala de aula. (SIBÍLIA, 2012, p. 184-185).

Outro ponto que foi destacado quando indaguei aos professores se tiveram dificuldades ao ingressar na docência, foi a questão das diferenças e especificidades dos alunos, em que o professor deve adequar suas aulas de acordo com as necessidades de cada aluno. Assim se expressou o professor Osmar:

Outro desafio que eu vejo é esse aspecto dos alunos estarem sendo trabalhados em massa, não é. Pela quantidade dos alunos todos, se tratam todos como iguais, e o professor precisa ter alguma chance de trabalhar as dificuldades específicas de cada um de maneira diferente, tratar diferente os diferentes, considerados como diferentes. Acho que isso é necessário, precisa de uma estrutura de acompanhamento, de alguém que entenda de pedagogia pra que nos ajude e dê suporte ao professor pra isso. Então esse eu acho que é o grande desafio em termo da educação não ser massificadora e aqui nós temos ainda um número de alunos entre 30 e 38, eu já peguei turmas de 60, 80, não dá. (Entrevista – Osmar/2013)

Neste mesmo sentido foi a dificuldade apresentada pelo professor Carlos:

Já tinha passado por todos os níveis, desde o pré até a pós-graduação, já ministrei aula em todos os níveis, mas no técnico subsequente, onde você pega muitos alunos que estão há muito tempo fora da escola, você sente um desafio de entender em como passar o conhecimento para esse aluno, porque é diferente, porque você não tem como ministrar aula para esse aluno da mesma forma que ministra para o curso superior ou para o curso de ensino médio. Eles têm uma dificuldade maior, então o desafio é levantar estudos de como ensinar esses alunos, esse é o meu maior desafio hoje. Nos demais é de que forma, já que eu sou da área de tecnologia, melhorar o uso da tecnologia para auxiliar a docência. (Entrevista – Carlos/2013)

O relato do professor Carlos levou-me a entender que para o exercício da docência, além do domínio do saber didático-pedagógico, é fundamental que o professor conheça as dificuldades de seus alunos para que possa desenvolver os saberes necessários para exercer uma docência de qualidade. Para melhor compreender essa questão, Rios destaca:

A capacidade de envolver os alunos em suas aprendizagens, por exemplo, vai requerer o conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o conhecimento do conteúdo que se vai levar ao aluno etc. Compreende-se que é fundamental considerar a situação em que se desenvolve o trabalho, na medida em que ela mobiliza determinados saberes e demanda a organização de novas capacidades, em virtude do processo que se desenvolve social, técnica e politicamente. (RIOS, 2001, p. 78)

Percebe-se que diversos desafios foram apontados pelos sujeitos, como: o grande número de alunos em sala de aula, a dificuldade em lidar com a individualidade dos alunos e de ensinar nos cursos técnicos, a ausência de domínio pedagógico e a necessidade da utilização da tecnologia para melhorar o exercício da docência.

As preocupações trazidas pelos professores, sujeitos da pesquisa, não é uma questão somente do bacharel, é uma preocupação da maioria dos professores, uma vez que tais problemas são enfrentados pelos docentes, independente da sua formação. O fato de não ter a formação pedagógica é um complicador ainda maior para o bacharel.

Essa preocupação dos professores em respeitarem as diferenças entre os alunos de forma a melhorar o ensino-aprendizagem é destacada por Charlot:

Na escola contemporânea, o professor deve, também, respeitar as diferenças dos seus alunos e individualizar o seu ensino. Mais ainda: a escola contemporânea não deve apenas respeitar as diferenças, ela deve, também, fazer aparecer e registrar diferenças entre os alunos. A intensificação do trabalho dos professores, o excesso de estudantes em cada turma, o número grande de turmas que precisam assumir são fatores que dificultam uma proximidade mais efetiva entre eles e seus alunos. Assim, identificar suas particularidades e situações contextuais torna-se bastante difícil. Mesmo assim, os professores reconhecem a importância de superar esses entraves e percebem a necessidade de um acompanhamento individualizado para que o ensino-aprendizagem se torne mais efetivo. (CHARLOT, 2009, p. 31-32).

Entre outros desafios para o exercício da docência no cotidiano da sala de aula, o professor Nilton citou como dificuldade o uso da internet pelo aluno, que se torna um concorrente no sentido de dispersar a atenção do aluno. Assim foram as palavras do docente:

Hoje o problema maior que eu vejo na docência, no ensino médio, por exemplo, nós temos muitos concorrentes, o aluno tem a internet, ter a atenção dele, trazer ele para aula é um pouco complicado, despertar o aluno para aquele conhecimento. (Entrevista – Nilton/2013)

Ao ser questionada acerca de sua preparação para a docência, novamente a professora Susana demonstrou preocupação quanto ao domínio dos recursos tecnológicos:

Sim, eu gosto muito de ser professora e de ser pesquisadora. A única questão do preparo que eu vejo é a questão tecnológica, se eu tivesse de ter uma capacitação melhor, eu me sentiria melhor preparada tendo em vista o meu público, aquele aluno que está conectado em várias coisas e você precisa chamar atenção daquele aluno. Você precisa encontrar mecanismos em que esse aluno se desperte para aula, pois tem tanta coisa chamando a atenção dele, que se você não usar outros mecanismos, você não vai conseguir chamar a atenção dele. Eu penso que estaria melhor preparada se tivesse o domínio de ferramentas tecnológicas. Eu poderia ir além se tivesse esse domínio de tecnologias. (Entrevista – Susana/2013)

Nota-se que a docente entende que o uso de tais tecnologias poderá atrair a atenção dos alunos e fazer com que se interessem mais pela aula, pois tais ferramentas muitas vezes são utilizadas pelos alunos com outras finalidades, e não para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Libâneo contribui com essa questão quando afirma que os professores devem ter o domínio das técnicas de comunicação para que possa utilizá-los em sala de aula, e aponta alguns caminhos:

Os requisitos pedagógicos da comunicação escolar já eram conhecidos dos educadores, antes mesmo que ocorresse maior aproximação entre teoria da educação e teoria da comunicação, assim como a adequação da linguagem conforme os significados a transmitir, adaptação ao nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, formulação de conteúdos significativos, seleção, ordenação e sequencia dos conteúdos em função dos resultados desejados, atenção à reação dos alunos, etc. Todavia, a concorrência a que o professor se obriga com outros meios de comunicação requer dele aprofundar-se nas técnicas de comunicação, tais como formas mais eficientes de expor e explicar conceitos e de organizar a informação, de mostrar objetos ou demonstrar processos, bem como domínio da linguagem informacional, postura corporal, controle da voz, conhecimento e uso dos meios de comunicação na sala de aula. Importante, também, considerar o ambiente ou contexto físico da comunicação educativa, como é o caso da organização do espaço da sala de aula. (LIBÂNEO, 2011, p. 39-40).

Conforme entendimento do autor, pode-se afirmar que é fundamental que os professores reflitam sobre suas atitudes diante dos meios de comunicação, de forma que a utilização dessas tecnologias auxilie positivamente no exercício da docência.

Por fim, referente à questão se o professor se sente preparado para a docência, o professor Carlos assim se expressou:

Totalmente não, como eu disse, eu acho que, com tudo que eu vejo, com tudo que eu leio, eu acho que eu leio demais, eu leio muito, diariamente eu leio artigos, procuro novas metodologias, me sinto preparado, mas eu acho que sempre falta algo mais. (Entrevista - Carlos/2013)

A afirmação do entrevistado indica que o docente valoriza muito a formação pedagógica que fez sozinho, através de leituras. Entendo que a busca pelo conhecimento e a atualização permanente do professor possibilita uma postura reflexiva para a superação das dificuldades e uma das formas para se constituir esses conhecimentos é por meio da leitura e da fundamentação teórica.

Entre os desafios apontados pelos professores bacharéis, destaco a dificuldade encontrada por eles em distinguir a sua função na passagem de uma docência baseada no ensino de profissionais de áreas específicas, em profissionais do ensino.

Para tanto, faz-se necessário que os professores bacharéis se preocupem em ampliar seus conhecimentos, dando ênfase aos pedagógicos, visando obterem um controle cada vez maior de sua prática educacional, a fim de assegurar-se em sua profissão de forma progressiva, podendo contribuir cada vez com mais qualidade para a preparação dos futuros profissionais.

#### **4.2 Eixo 2 - A construção dos saberes pedagógicos dos professores bacharéis**

Este eixo tem como objetivo analisar, através dos depoimentos dos sujeitos, como se deu o processo de construção dos saberes pedagógicos dos professores bacharéis, incluindo os saberes experienciais. Vale destacar a relevância da experiência, uma vez que, os sujeitos apontam tais saberes no sentido de reavaliar práticas anteriores e revelar novos caminhos para o exercício da docência. Para tanto, indaguei acerca do processo de preparação para a docência, inclusive questionando quais saberes são necessários para o exercício da docência. Ainda para compreender a problemática central da presente pesquisa, foram aplicadas as seguintes questões: como você constrói seus saberes pedagógicos na docência e qual a

importância desses saberes? Você considera que a fragilidade de conhecimentos pedagógicos interfira na docência? Por quê? Como?

Diante de tais questionamentos, a análise dos dados contemplarão os seguintes subeixos: os saberes necessários à docência, na visão dos sujeitos e o processo de construção do saber pedagógico dos bacharéis, sujeitos da pesquisa.

Primeiramente, os professores foram indagados sobre o processo de preparação para a docência e como se deu a preparação pedagógica de cada sujeito. A este respeito o professor Osmar assim externou:

E no aspecto da sala de aula, a maior parte da minha vida eu construí através da experiência, entre erros e acertos, eu nunca tive aula de como preparar eu tive de como preparar cursos na empresa, dentro das atividades na empresa, dentro dos recursos humanos, então a gente tinha formatação de cursos, formatação de aulas, aí eu tenho métodos e a gente aprendia metodologias de como atingir um objetivo, de fazer plano de ação, tudo isso eu aprendi dentro da empresa, de como estruturar, coisas assim, [...] O lidar com a sala de aula foi muito da reflexão do que acontecia na sala de aula, então por exemplo, por que uma turma é diferente da outra? Por que uma reage diferente da outra? Um olhar é diferente da outra? Por que uma faz e tem um jeito de ser e outra faz de outro jeito e como eu tenho que lidar com isso? Também trabalhando meu autoconhecimento, o que eu sou ruim, no que eu sou limitados, essas coisas todas assim. E é um processo contínuo, tem dias que eu me sinto o melhor professor do mundo, tem dias que eu me sinto uma porcaria, mas continuo sempre assim, né. (Entrevista - Osmar/2013)

Vale ressaltar que em sua preparação para a docência, o professor destacou como ponto principal a experiência profissional, ou seja, o seu conhecimento foi adquirido através da prática do cotidiano e apontou ainda a reflexão como elemento essencial para a prática docente. Assim, a experiência que teve na empresa contribui de forma substancial para esse processo de ensinar e aprender.

A importância dos saberes experienciais na concepção do docente está em consonância com o que nos ensina Tardif:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2010, p. 48-49).

Outra questão levantada pelo professor Osmar é a valorização que ele atribui ao aspecto humano dos alunos, uma vez que ele não concebe a docência desvinculada da formação humana, conforme afirmou o entrevistado:

Então, eu não consigo dar o conteúdo sem trabalhar o aspecto humano e os dias que eu saio da aula mais satisfeito são os dias que isso funcionou melhor, porque eu acho que o ser humano aparece junto e isso é uma coisa que pra mim é vital, eu não consigo ser só ensinador, não consigo ser ensinador, então tem que ser dessa forma e minha docência nesse aspecto não está só na sala de aula, ela está no corredor, ela está no *email* que eu mando, no *facebook* que eu compartilho, ela está nos corredores e em outras partes. (Entrevista - Osmar/2013)

Nesta mesma linha de pensamento vale citar Carvalho:

O fato é que o professor ensina, mas para ensinar tem que considerar o aluno como gente, como sujeito histórico que também sabe. Para ensinar, é preciso que o professor assuma o risco da mudança, mas para que ele possa aceitar, até mesmo rejeitar mudança na prática educativa no cotidiano escolar deve estar sempre aberto à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida, tendo em vista que o seu real papel de educador é, através da ciência que ensina, formar técnica e cientificamente o aluno, bem como desafiá-lo a pensar criticamente a realidade social, política e histórica. (CARVALHO, 2005, p. 196).

Vê-se claramente que, a todo momento, o professor Osmar preocupa-se com o aspecto humano do aluno, o que demonstra uma influência de sua formação inicial nas relações com seus alunos. O que diferencia o professor não é só o pedagógico, mas também a sua formação humana.

Devido à influência de sua formação inicial e cultural, por outro lado, o professor Nilton mostrou-se mais objetivo quanto à preparação para a docência e afirmou não ter uma linha pedagógica, por falta de conhecimento, mas disse possuir um planejamento. Eis suas palavras:

Linha pedagógica eu não sigo, eu preparo a minha aula, olha eu preciso ensinar isso, eu vou fazer dessa forma, vou citar tais exemplos, vou fazer a atividade tal. Uma linha pedagógica eu não sigo, até porque eu não conheço. Eu tenho um planejamento, eu sigo a metodologia expositiva e também aplico atividades em sala de aula, eu ministro disciplinas técnicas então eu procuro contemplar muito com visitas técnicas e nas aulas práticas. (Entrevista – Nilton/2013)



Ao descrever como acontece o seu cotidiano pedagógico, o entrevistado explicitou a sua metodologia, aquilo em que acredita e como se dá a sua prática em sala de aula, mas admitiu não ter preparação e conhecimento na área pedagógica.

O professor Nilton, embora destaque que não segue uma linha pedagógica, adota a metodologia da aula expositiva e tem uma preocupação em dar aulas práticas para auxiliar na formação técnica do aluno. Ao planejar a aula, o seu objetivo é fazer com que a metodologia utilizada esteja adequada e possibilite a assimilação do conteúdo por parte do aluno.

A atitude do professor demonstra a sua preocupação com a aprendizagem do aluno e o que reflete em sua prática pedagógica. A este respeito Cunha enfatiza que:

“Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação com a mesma, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição. E isto também está indicado na relação professor-aluno.” (CUNHA, 2006, p. 71)

A ideia de planejamento varia em cada professor, mas é essencial que ele se preocupe com as necessidades dos alunos para propiciar uma relação de ensino aprendizagem de melhor qualidade. Não basta somente planejar, o docente deve dominar os elementos dos saberes pedagógicos para que possa atender os objetivos propostos na relação de ensino.

A respeito de planejamento, compreendo como Gauthier (2006, p. 199-200) ao afirmar que “um bom planejamento se caracteriza pela minúcia, mas não pela rigidez. Os professores que planejam de uma maneira demasiado rígida e detalhada se concentram às vezes demais no conteúdo e não o bastante nas necessidades dos alunos.”

Foram apontadas outras formas de construção dos saberes pedagógicos, conforme foi destacado pelo professor Carlos. Para ele, a preparação se deu através de cursos e troca de experiências com os colegas. Em suas palavras: “me preparei com cursos de especialização e em cursos de extensão, tanto na modalidade EaD como na modalidade presencial, bem como em debates com outros professores e na própria sala de aula.”

A busca pelo conhecimento, através de cursos específicos sobre saberes pedagógicos, por parte do docente é importante para tentar sanar a carência do professor na área pedagógica, tendo em vista a necessidade do domínio de didática para o dia a dia na sala de aula e torna-se um facilitador no processo de ensino aprendizagem, no entanto não pode estar dissociada do domínio de conteúdos.

O professor Carlos ainda apontou a importância da intervenção do aluno na avaliação do processo didático, onde externou:

Ao término da minha disciplina de cada bimestre, ao final do bimestre, eu aplico um questionário para que o aluno possa me avaliar, eu utilizo técnicas para isso. Então, conforme a avaliação, eu vou modificando. Na antiga faculdade que eu trabalhava tinha essa avaliação e a gente conseguia ter um retorno também. Eu utilizo dessa avaliação e aplico em sala de aula. É dessa forma que eu vou me preparando com a avaliação dos alunos e com cursos de formação. (Entrevista – Carlos/2013)

Assim, o professor destaca como ponto relevante a avaliação realizada pelo aluno, uma vez que é necessário levar em consideração a concepção que os alunos têm sobre o processo de ensino aprendizagem, de forma a adequar e promover mudanças, de acordo com as necessidades apresentadas por eles.

Deste modo, os depoimentos dos professores sobre a sua preparação pedagógica demonstraram aspectos que dizem respeito ao fazer, incluindo comportamentos referentes ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino. A este respeito, entendo ser fundamental que o professor tenha domínio de sua matéria e conheça como os alunos desenvolvem suas capacidades e habilidades para poder estimulá-los na construção desse processo de ensino-aprendizagem.

#### ***4.2.1 Saberes necessários à docência, na visão dos sujeitos***

Trago neste item os saberes e conhecimentos necessários para o exercício da docência, de acordo com a concepção dos professores, sujeitos da pesquisa. Com relação aos saberes utilizados para o exercício da docência, os entrevistados apresentaram diferentes respostas, apontando vários conhecimentos, conforme foi dito pela professora Susana:

Com relação ao meu conteúdo específico eu preciso saber o que as empresas estão fazendo é importante, ou seja, um acompanhamento dentro da realidade. O professor não pode só conhecer o conteúdo específico, ele tem que fazer “amarras” com a realidade, com novas propostas de metodologia. Não ficar no seu quadrado, pensar em algo novo que pode ser feito, além daquilo que está posto. (Entrevista - Susana/2013)

O depoimento da docente denota a sua preocupação em estar em sintonia com as transformações e exigências do mercado, razão pela qual procura adequar o conteúdo às necessidades exigidas pela sociedade.

A professora entende ainda que é necessário aliar a teoria à prática, em que o docente deve procurar inovar metodologicamente, de forma a possibilitar a compreensão do aluno de

acordo com a realidade. A entrevistada demonstra ter clareza da necessidade e importância do conhecimento específico para o exercício da docência.

É salutar que o professor esteja sintonizado com seu tempo e com a realidade do mundo do trabalho, porém, é indispensável a reflexão crítica sobre a sua ação, como afirma Freire (2011, p. 24) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.”

A preocupação da docente com a sintonia entre o conteúdo e o mundo do trabalho demonstra que a professora atém-se a uma docência inovadora, em que a construção do conhecimento deve ocorrer por meio da reflexão e da discussão de problemas do cotidiano.

Neste sentido, compreendo como Imbernón que:

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. Para isso é necessário aplicar uma nova metodologia e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa constante (o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática) que faça mais do que lhes proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e formas culturais preestabelecidas, estáticas e fixas, inculcando-lhes uma atitude de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como prática, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa por estudo de casos, simulações e dramatizações. (IMBERNÓN, 2006, p. 61-62).

Dessa forma, penso que os professores devem desenvolver uma prática pedagógica que impulse os alunos a compreender o sentido da relação teoria e a prática, em um processo participativo de reflexão coletiva. É fundamental aliar os conteúdos ao saber-fazer para que o educando tenha a compreensão da realidade do meio profissional que irão atuar.

Quando perguntado se o professor necessita desenvolver outros saberes, além do conhecimento específico da área, o professor Osmar respondeu:

Acho que sim, todos os possíveis, tem que ter compreensão de ser humano, ele tem que saber filosofia, tem que ter noção de filosofia, de sociologia, de psicologia, de antropologia, tem que ter noções disso. [...] Tem que saber sobre Pedagogia, saber toda a compreensão desse universo da educação, para organizar os conhecimentos pra trabalhar. (Entrevista - Osmar/2013)

Para ser professor, além do conhecimento específico precisa ter uma formação nas ciências humanas, de forma específica a Filosofia, a Psicologia, Sociologia, bem como o domínio dos saberes pedagógicos.

Novamente percebe-se a preocupação do professor quanto à necessidade de compreensão por parte do docente quanto ao aspecto humano, pois segundo ele, o professor deve ter conhecimento em diversas áreas, como a Filosofia, Psicologia, Pedagógica. Neste sentido Rios nos diz que no tocante ao exercício do professor no cotidiano, a aula não é:

[...] algo que se dá, mas que se faz, no trabalho conjunto de professores e alunos. O fazer a aula não se restringe à sala de aula, está além de seus limites, no envolvimento de professores e alunos com a aventura do conhecimento, do relacionamento com a realidade. Com efeito, fazer aula, realizar o exercício da docência é, para o professor, uma experiência que demanda o recurso a múltiplos saberes, entre os quais Filosofia e Didática. (RIOS, 2001, p. 27).

Outro ponto levantado pelo professor Osmar foi a questão das diferenças entre os alunos, devendo o docente ter a percepção ao detectar as especificidades de cada aluno para que possa adequar a sua aula, às suas necessidades. Assim o docente se expressou:

[...] você tem que se manter atualizado: como reage uma criança, como reage um adulto, um aluno mulher e um aluno homem, as diferenças, como se lidar com a turma em que você tem diferenças de mulheres em sala, é diferente do que você lidar com uma turma misturada, é totalmente diferente. A faixa etária, como lidar com isso tudo, então eu tenho que saber essas coisas, então esses conhecimentos você tem que ter. (Entrevista – Osmar/2013)

A experiência de Osmar demonstra que o professor deve estar atento às diferenças entre os alunos em sala de aula, de forma a dinamizar o processo de ensino aprendizagem, adequando às situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Por outro lado, no mundo contemporâneo que desafia o exercício do magistério, Libâneo afirma que é fundamental compreender que:

Os professores devem atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula. Essa atitude diz respeito à preocupação em vincular o trabalho que se faz na sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola e com as diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um. A diversidade cultural diz respeito, basicamente, à realidade concreta da diferença entre as pessoas. É levar em conta as experiências do cotidiano que os alunos têm na condição de brancos, negros, homens, mulheres, homossexuais, trabalhadores, pobres, remediados, e que não é possível atuar com todos os alunos da mesma maneira. (LIBANÊO, 2011, p. 42-43).

Por outro lado a professora Susana também destaca que:

Você deve conhecer as modalidades diferentes de ensino, porque uma coisa é dar aula à noite para alunos do ensino superior, para aquele aluno que trabalha o dia todo e vem estudar e outra coisa é você dar aula para um aluno jovem que vem estudar de manhã e que tem o dia todo para estudar e que tem um suporte familiar que possibilite estudar, então você acaba tendo que entender um pouco da questão pessoal, da questão social, de perceber porque um aluno não está 100% na aula. Essa sensibilidade do professor é interessante. O professor tem que avaliar e questionar o seu exercício na profissão e fazer os ajustes necessários quando for o caso. (Entrevista – Susana/2013)

Nota-se que a entrevistada preocupa-se com o aluno trabalhador. Sob essa ótica, é fundamental que o professor busque estratégias que melhor se adaptem ao perfil dos alunos, no sentido de levá-los ao desenvolvimento e aprendizagem com qualidade, tendo em vista que cada um possui especificidades próprias.

Para o professor Nilton o docente deve sempre planejar sua aula visando à necessidade do aluno, bem como a sua visão de mundo. Eis as palavras do entrevistado:

Eu tenho comigo sempre que planejo a aula, para que serve isso? Por que aquele aluno vai precisar saber disso? Se você ensina algo que ele não saiba porque está aprendendo, se isso vai ser útil na vida dele, isso pra mim não tem nenhum valor, esse conhecimento pra mim não serve. Você tem que atingir aquele ponto, olha, você precisa saber porque isso é importante por causa disso e disso. O saber tem que ser aliado ao cotidiano, tem que ter o conhecimento de vida dele. (Entrevista – Nilton/2013)

Entendo que é essencial que o docente tenha a preocupação em ensinar algo que trará um fundamento teórico para que o aluno tenha a compreensão da importância daquele conteúdo para sua vida profissional.

A este respeito Libâneo entende que:

Quando um professor ensina um tema, uma matéria, ele deveria perguntar a si próprio e aos alunos: como os homens e mulheres, na sua atividade prática coletiva nas várias esferas da vida social, intervêm, modificam, constroem, esse tema de estudo? Qual é a importância para atender às necessidades práticas da vida social, como os problemas sociais, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as necessidades humanas básicas? O que este tema tem a ver com as contradições sociais, com as desigualdades sociais, com a dinâmica das relações entre grupos e classes sociais? (LIBÂNEO, 2011, p. 38-39).

A afirmação de Libâneo traz elementos fundamentais no sentido teórico e metodológico para o exercício da docência, neste sentido é importante que o professor bacharel construa uma articulação da teoria com a prática, de forma contínua e coletiva,

utilizando essa prática pedagógica para dar significado aos conteúdos, sendo constituída a partir do contexto histórico e social, vivenciado pelo aluno.

Nesta mesma dimensão é o entendimento de Carvalho:

Para o fazer pedagógico, visto de uma perspectiva dialética, o professor deve ter conhecimento da realidade do aluno, já que deverá subsidiar o processo de organização e direção do ensino. O aluno é um ser real, concreto, presente na sala de aula, um ser que tem necessidades, interesses, sonhos, experiências de vida e representação da realidade. (CARVALHO, 2005, p 54).

A partir desse pensamento, os interesses dos alunos precisam ser considerados para a prática pedagógica. A respeito das diferenças e especificidades dos alunos, o professor Nilton ainda acrescenta que:

A metodologia que utilizo para o ensino médio e para o subsequente é diferente, até porque hoje no curso que eu ministro as pessoas já estão nas indústrias, então elas já tem um conhecimento, mas o que a gente observa muito é que eles têm o conhecimento que eles adquiriram lá. [...] No ensino médio não, eles não sabem nada, eles nunca viram, nunca trabalharam naquela área, eles não tem vícios, então a gente consegue, a gente tem que trabalhar diferente, porque eles não têm o conhecimento ainda. (Entrevista – Nilton/2013)

Pode-se perceber que o docente utiliza diferentes metodologias, de acordo com a turma e o curso. Assim, vale citar Gauthier que esclarece essa questão exposta pelo entrevistado:

A atividade de planejamento difere significativamente de um nível de ensino para outro. Ela também parece variar de acordo com a matéria do programa, segundo o grau de novidade ou de familiaridade com o material e as características dos alunos, e segundo a organização do ensino. (GAUTHIER, 2006, p. 199).

De acordo com o professor Carlos, além dos saberes específicos, o docente deve possuir outros saberes, dentre eles, o pedagógico, conforme externou:

Eu acho que o professor, foi como eu disse, ele não deve apenas passar conhecimento, o professor, além do conhecimento específico deve ter vários saberes, o saber de liderança, os saberes pedagógicos, ele tem que saber como é que faz a avaliação de um aluno, saberes de, até como coordenador pedagógico, porque ele vai ter problema com um aluno que é mais defasado do que o outro, ele tem que saber contornar essa situação, além de você ter o seu conhecimento, você tem que ser um líder, um palestrante, enfim, é quase

que várias qualidades o professor tem que ter para entrar na sala de aula, porque as pessoas vêm como vários problemas, inclusive você tem que ter um lado psicólogo dentro da sala de aula. (Entrevista – Carlos/2013)

Para o entrevistado os saberes das áreas de conhecimento são de fundamental importância, pois ninguém ensina o que não sabe. No entanto, não são suficientes para o exercício da profissão de professor, pois outros saberes são necessários como: a experiência, conhecimento pedagógico e cultural.

Mesmo que o docente tenha defendido que não basta conhecer a matéria de ensino para ser professor, esse aspecto merece destaque, pois o ponto de partida para a docência envolveu os saberes do campo específico de conhecimento. Só depois de conhecer o conteúdo a ser trabalhado é que se torna possível investir em alternativas para mediar esse conhecimento.

Percebe-se nas respostas dos entrevistados que vários conhecimentos foram citados como saberes, o que demonstra a pluralidade dos saberes por parte dos docentes, conforme afirmação de Tardif:

Os professores, em suas atividades profissionais se apoiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. Desse ponto de vista, o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos; ele se serve, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências. (TARDIF, 2010, p. 297).

A partir dessa afirmação pode-se inferir que os entrevistados, mesmo não tendo utilizado as mesmas terminologias para definir os saberes, estavam se referindo a esses saberes definidos pelo autor. No caminho dessa construção, Tardif ainda enfatiza:

Quando questionamos os professores sobre seu saber, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diversa. (TARDIF, 2010, p. 18).

Portanto, pode-se afirmar que na opinião dos entrevistados, ao profissional bacharel, foco de nossa pesquisa requer utilizar os saberes como um caminho significativo para o seu fazer pedagógico, de forma a construir sua identidade e autonomia profissional, tendo como base uma autoformação constante, impulsionada pelo exercício da prática pedagógica.

#### ***4.2.2 O processo de construção do saber pedagógico dos bacharéis, sujeitos da pesquisa***

O presente tópico tem por finalidade apresentar a forma como os bacharéis-professores constroem seus saberes pedagógicos e qual a importância que atribuem a este saber.

A verbalização que fizeram os professores sobre a construção do saber pedagógico constitui um dos materiais mais ricos e importantes desta investigação, por ser a questão central da presente pesquisa.

É sabido que cada um utiliza estratégias próprias, o que não impede de assemelharem-se uns aos outros. Vejamos o que nos revelaram por meio de suas respostas.

Entre as respostas dos colaboradores, a professora Susana afirmou que a construção dos saberes pedagógicos ocorreu também nas semanas pedagógicas, troca entre os colegas e quando cursou a disciplina de Metodologia do Ensino Superior no Mestrado:

Quando eu fiz a disciplina de Metodologia do Ensino Superior no Mestrado, eu aprendi muita coisa, lemos muitos livros nesta área. Em outra instituição que trabalhei, tinha encontros pedagógicos e eram discutidos vários pontos e havia troca de experiências com outros professores. Eu penso que esses encontros deveria ser uma constante. (Entrevista – Susana/2013)

A respeito da disciplina Metodologia do ensino superior, Veiga traz uma contribuição que merece destaque:

A metodologia do ensino superior enfrenta uma questão epistêmica norteadora do processo a ser desencadeado, qual seja, a relacionada à construção e apropriação desse conhecimento por parte dos alunos ao longo do desenvolvimento profissional docente. Essa articulação é necessária, uma vez que os docentes sem formação pedagógica, os futuros professores, além de dominarem conhecimentos oriundos do bacharelado, precisam dominar os conhecimentos específicos sobre o saber-fazer didático e seus elementos constitutivos, bem como os fundamentos da educação superior, o contexto institucional concreto, o cenário universitário atual, as especificidades da docência na educação superior, entre outros temas emergentes. Nesse sentido, a metodologia do ensino superior permite ao futuro professor compreender a importância do referencial teórico não para aplicá-lo à



realidade, mas para iluminá-la, contribuindo para a reflexão do saber-fazer docente. (VEIGA, 2009, p. 81-82).

A entrevistada ainda demonstra a importância da troca de experiência entre os colegas. Entendo que essa interação entre os docentes é de fundamental importância para o processo de constituição da docência, uma vez que permite uma aprendizagem mútua, a partir da experiência do outro.

Nesta perspectiva, Imbernón enfatiza que:

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam. (IMBERNÓN, 2006, p. 78).

Dessa forma, esses momentos de troca de experiências e saberes entre os docentes podem criar condições para o redirecionamento de muitas ideias e percepções, uma vez que há troca de ideias sobre as práticas educacionais vivenciadas, procurando compreender o seu sentido.

A professora Susana admite a importância dos saberes pedagógicos, no entanto, não soube explicitar como esse conhecimento poderia modificar o seu fazer docente, conforme disse:

Tem alguns conhecimentos pedagógicos que faltam para o bacharel, por exemplo, meu marido fez licenciatura e agora ele está no bacharelado, mas tem algumas coisas que eu não tenho como colaborar porque desconheço, eu não sei qual ação deve ser feita durante o processo de aprendizagem. Porque tem muito conteúdo que o curso de licenciatura vê e o curso de bacharelado não vê. [...] Um olhar eu tenho, ou seja, a ponta do iceberg, mas a profundidade de que a licenciatura tem, eu não tenho. E por não ter eu não tenho como analisar o quanto isso agregaria no meu modo de ser como professora, eu não sei até que ponto isso mudaria o meu ser professora hoje. [...] A licenciatura eu acredito que tenha alguns ensinamentos que vão colaborar em termos pedagógicos, mas não sei precisar quanto melhoraria. (Entrevista – Susana/2013)

A afirmação da professora sobre a ausência da formação pedagógica no bacharelado e a necessidade de uma formação específica para a docência demonstra que, apesar de não saber mensurar o grau de importância, ela admite que o conhecimento pedagógico é necessário para o bom exercício profissional e desenvolvimento da profissionalidade docente.

Para os professores Nilton e Alcindo essa construção se deu por meio da prática e da vivência em sala de aula. Em sua manifestação a respeito dessa construção um dos docentes reconhece a importância do saber pedagógico para o exercício da docência, conforme se vê em seus depoimentos:

Olha, eu construí meus saberes pedagógicos na prática mesmo, na vivência em sala de aula e com algumas capacitações que eu fiz, eu construí dessa forma. [...] O saber pedagógico é importante para você transmitir conhecimento, porque a gente ouve muito: ele sabe muito, mas ele não sabe transmitir nada, esse é um problema que acontece muito, principalmente em cursos técnicos, ele sabe extremamente a parte técnica, mas, ele não fez a pedagógica então ele não consegue transmitir, ele não tem uma didática, ele não consegue transmitir para o aluno, esse é um problema que a gente tem. (Entrevista – Nilton/2013)

Você falando assim de saber pedagógico, é uma coisa nova pra mim. Acredito que você esteja me perguntando o que eu aprendo para a prática da docência, é isso? Eu aprendo principalmente na prática. Nunca li nenhum livro sobre Pedagogia, porque eu não gosto de ler livro sobre Pedagogia e o que eu faço eu faço na prática. (Entrevista – Alcindo/2013)

Pode-se perceber pela fala dos sujeitos, que eles admitem ser a experiência, que muitos denominam de “prática”, o principal elemento que contribuiu para o processo de construção dos saberes pedagógicos. Os professores entendem que a experiência traz elementos que auxiliam no processo de constituição da identidade docente, e consequentemente na sua formação pedagógica. Neste sentido, vale citar as reflexões de Tardif:

Os professores que encontrei e observei não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Nesta ótica, 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 a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. (TARDIF, 2010, p. 21).

A professora Susana também enfatiza a experiência como um dos elementos fundamentais para sua formação como docente:

A experiência profissional que tenho e que ainda posso ter, como administradora agrega muito valor na sala de aula. Eu vejo isso muito claramente com os alunos quando dou exemplos. Eu acredito que ser

bacharel e ter experiência faz muita diferença. Eu vejo que a experiência profissional é muito importante. (Entrevista – Susana/2013)

Portanto, para estes professores a experiência é essencial no processo de construção dos saberes pedagógicos, pois é a partir da história de vida de cada professor que os saberes, as crenças, as habilidades, os valores foram acumulados e incorporados no decorrer da sua trajetória pessoal e profissional.

No entanto, entendo que a experiência dissociada da reflexão não produz saberes, pois a relação ensino aprendizagem requer que tenha sentido e significado. A este respeito concordo com Franco quando afirma que:

Para a reprodução de um fazer, não se necessita da articulação teoria e prática, não se requer um sujeito pensante e reflexivo, exige-se apenas o refinamento do exercício da prática. É por isso que muitas vezes afirmo aos professores, que o mero exercício docente, nem sempre produz saberes pedagógicos. Anos e anos de magistério, pode produzir apenas, a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis. Quando essa prática for mecanicamente estruturada, sob forma de reprodução acrítica de fazeres, ela não se transformará em saberes da experiência, pois a prática não foi vivenciada como práxis, não foi renovada e, nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes. Neste caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é ahistórico e não cede espaço para a articulação dialética do novo e do necessário. [...] Já um saber, implica o exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias. (FRANCO, 2008, p. 132).

Para o professor Alcindo, o curso de graduação não edificou uma formação voltada aos aspectos pedagógicos, e ele tem consciência da falta desse saber e entende que essa formação é necessária para sua atuação enquanto professor. Essa ideia está presente num trecho descrito por ele em seus memoriais:

Acredito que a licenciatura teria me formado um professor melhor no início de minha carreira, seria mais organizado e não teria sofrido tanto, mas em contrapartida não teria adquirido o conhecimento técnico na qual meu curso de graduação em Ciência da Computação me ofertou. (Memorial – Alcindo/2013)

Vale destacar que o professor constrói seu saber pedagógico ao longo do seu percurso pessoal e profissional. Tais saberes são mobilizados na sala de aula através da interação que se estabelece entre o professor, o aluno e o saber.

O professor Carlos apontou que os saberes pedagógicos se constroem por meio de leituras, ou através da participação de um curso de formação específica. Eis o que disse:

Bem, eu construo meus saberes pedagógicos, novamente, através de cursos de formação, através de estudos que eu faço em várias questões e voltando de novo para minha área, porque é a minha área, eu sempre aprimoro mais esses saberes pedagógicos aplicados á tecnologia e aplicado à EaD. (Entrevista – Carlos/2013)

A afirmação acima revela a necessidade que o professor tem em capacitar-se, obtendo um preparo para uma formação mais abrangente e complexa, para poder comprometer-se com o domínio do saber pedagógico, capaz de envolver os alunos no processo ensino aprendizagem.

Os professores Carlos e Osmar também reconhecem a importância dos saberes pedagógicos para o exercício da docência. Para eles:

Os saberes pedagógicos para os bacharéis é importantíssimo, inclusive aqui no Instituto, eu como coordenador, eu verifico que alguns professores nem tem a base, mas a base inclusive, nem sei se consideraria, mas eu acho que é pedagógico o preenchimento de um diário, na confecção de um plano de ensino, isso é pedagógico, e muitos professores têm dificuldade nisso, de construir um plano de ensino, de construir um diário, devido à formação de bacharel, e não de licenciado que tem uma formação mais específica, ou uma especialização na área, então ele tem dificuldade em definir as ementas, os objetivos, as metodologias de estudo que ele vai utilizar e etc, então eu acho que o bacharel tem muita dificuldade. Se ele não tiver a forma de buscar isso fora, ou então fazer um curso, ele sente muita dificuldade nunca vai conseguir ser um professor. (Entrevista – Carlos/2013)

Eu acho que os saberes pedagógicos são extremamente importantes, porque senão ele vira somente um ensinador da técnica dele, o cara que é formado em Química ele vai ensinar química somente e nada mais, e ele vai ensinar como? Do jeito que ele acha, e que ás vezes não é o mais adequado, então ele poderia ser um melhor professor de química se ele tivesse esses saberes, e assim outros técnicos como os de informática, ou sei lá, o contador, qualquer um deles. Eu acho isso importante. (Entrevista – Osmar/2013)

Percebe-se que os entrevistados admitem a importância dos saberes pedagógicos ligados aos métodos didáticos e aos meios de transmitir tais conhecimentos como ferramentas pedagógicas norteadoras dos trabalhos em sala de aula, no entanto, para o professor Carlos o

saber pedagógico consiste em conhecimentos meramente técnicos como: preencher um diário, definir ementas, elaborar planos de ensino.

Esses conhecimentos a respeito dos métodos didáticos são necessários para os docentes, porém o pedagógico não se reduz a isso. Este entendimento é criticado por Franco, que afirma que:

Há grandes equívocos quando os docentes se referem a saberes pedagógicos e, em pesquisa recente pude verificar que este conceito é permeado por noções simplistas, de senso comum, que significam aos docentes, muitas vezes, desde o dom de ensinar, passando por saber aplicar técnicas e métodos, ou mesmo, saber transmitir conteúdos. (FRANCO, 2008, p. 128).

Para elucidar mais esta questão acerca da compreensão de forma equivocada dos saberes pedagógicos, trago os dizeres de Tardif (2010, p. 148) ao argumentar que, “ressalta-se que a pedagogia não deve ser associada ou reduzida unicamente à utilização de instrumentos a serem usados ou às técnicas a serem empregadas, mas a uma prática social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo.”

Os sujeitos da pesquisa revelaram com clareza que, em sua formação acadêmica, a aquisição dos conhecimentos pedagógicos não lhes foi proporcionados, devido à especificidade dos cursos, e que, ao ingressarem no campo educacional, esses conhecimentos passaram a ser de suma importância para a atuação dos mesmos.

Outro ponto citado por um dos entrevistados como sendo um elemento que contribui para a constituição do saber pedagógico é a interdisciplinaridade. Assim se manifestou o professor Alcindo:

A gente conversa bastante com outros professores, como está a turma tal, o que você acha da gente trabalhar isso, assuntos complementares, em termos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, tudo isso a gente trabalha. Mas tudo isso a gente aprende na prática, como eu enxergo isso, se você não complementa uma disciplina com outra de forma a elas se integrarem, fica difícil você trabalhar de forma isolada. Acredito que isso seja um saber pedagógico. (Entrevista – Alcindo/2013)

O docente valoriza o trabalho interdisciplinar, no sentido de complementação e interligação entre as disciplinas, no entanto o conceito de interdisciplinaridade vai além disso.

Deste modo, pode-se ampliar essa definição citando Fazenda (1995, p. 33) ao argumentar que “uma interdisciplinaridade no ensino com vistas a novos questionamentos e

buscas, supõe uma mudança de atitude no compreender e entender o conhecimento, uma *troca* em que todos saem ganhando: alunos, professores e a própria instituição.” (grifo do autor).

A partir dessa afirmação, concordo com a autora, pois trabalhar em equipe de forma interdisciplinar torna-se essencial, ainda mais quando as decisões são tomadas em conjunto. Todos passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola, pois a construção de práticas educativas eficazes surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas.

Libâneo traz uma contribuição quando conceitua o termo:

A noção mais conhecida de interdisciplinaridade é a de interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização, de conhecimentos, implicando uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade. (LIBANÊO, 2011, p. 32).

Diante disso, entendo que para que ocorra a interdisciplinaridade é fundamental que os agentes envolvidos estejam engajados em um processo de busca contínua do conhecimento, a partir de uma prática docente reflexiva e compartilhada com seus pares, articulada com as necessidades formativas dos alunos e da sociedade em geral.

A Didática foi outro elemento citado pelos professores entrevistados. A este respeito quando questionado se a falta de conhecimentos pedagógicos interfere na docência, o professor Nilton assim se manifestou:

Interfere muito, totalmente, você não tem um veículo, um método para atingir o aluno, não sei se o seu conhecimento vai ter tanta importância sem essa pedagogia, sem essa didática, você não vai ter, você não vai conseguir atingir seu objetivo, então para que você sabe aquilo, não tem porquê, as duas coisas são extremamente importantes: o domínio do conteúdo e a transmissão são extremamente importantes. (Entrevista – Nilton/2013)

Percebe-se que o docente entende que Didática e saber pedagógico são sinônimos, no entanto Rios nos esclarece que a Didática é um elemento da prática docente, conforme preconiza:

A Didática aparece como elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente. Quantas vezes já se afirmou, no terreno do senso comum, que o bom professor é reconhecido por sua didática? Claro que, utilizado dessa maneira, esse conceito é identificado como uma saber fazer que é exigido do professor, além do conhecimento dos conteúdos específicos de

sua área. Mas, mesmo se nos reportarmos a uma compreensão mais técnica do conceito, podemos manter a afirmação – a Didática faz parte essencial da formação e da prática docente. (RIOS, 2001, p. 54).

Conforme relatos dos professores entrevistados, as fontes dos saberes pedagógicos são diversas, como por exemplo, a participação em eventos como congressos, encontros, cursos, por meio da troca de experiências com colegas de trabalho e a vivência profissional.

As declarações dos professores revelam a importância da formação pedagógica, aliada a introdução de novas formas de ensinar e aprender, visando à qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Pode-se afirmar que a experiência profissional, o cotidiano de sala de aula, e a troca com seus pares contribuem para construção da prática pedagógica dos professores entrevistados, entretanto, não se pode negar que a principal característica a ser somada a esses aspectos são, essencialmente, os saberes e experiências acumuladas do mundo do trabalho.

De modo geral, os entrevistados reconhecem como necessária a formação pedagógica para a docência, sendo um recurso fundamental para sua preparação. Neste sentido, acredito que essa conscientização ocorreu durante a vivência profissional, despertando em muitos uma visão crítica sobre o verdadeiro papel do professor.

Nessa perspectiva, percebe-se que a docência pressupõe um trabalho de interação com características distintas de estratégias, conciliando o seu saber e suas experiências, configurando sua identidade profissional.

### **4.3 Eixo 3 – Formação proporcionada pelo Instituto Federal na concepção dos sujeitos**

Neste eixo, abordo a formação proporcionada pelo Instituto Federal aos professores bacharéis para o processo de constituição da docência. Para tanto, os sujeitos da pesquisa foram questionados se existe respaldo institucional para o desenvolvimento do trabalho docente e quais ações a instituição tem realizado visando à qualificação de seus professores para o exercício da docência.

A esse respeito, os professores foram unânimes em responder que não há uma política de formação específica para os professores, incluindo os bacharéis, que não detêm a formação pedagógica para o exercício da docência. Quando questionados acerca dos assuntos tratados nas reuniões pedagógicas, apontaram tratar-se de assuntos meramente administrativos, sem cunho pedagógico. Dessa forma, trago como pontos convergentes as seguintes manifestações dos entrevistados:

Eu vejo que os encontros aqui, na sua maioria, não tem o cunho pedagógico, tem o cunho operacional, administrativo, como diários de classe, calendários, reuniões dos pais, mas não no olhar da metodologia de ensino. (Entrevista – Susana/2013)

Os assuntos são essencialmente administrativos, porque quando vai discutir é o aluno que tem problema Mas não temos no momento uma equipe que pense pedagogicamente e com profundidade, com fundamentação teórica e compreensão humana. (Entrevista – Osmar/2013)

A reunião pedagógica no instituto de todas que eu participei eu não vi nada referente ao saber pedagógico, eu sempre vejo o administrativo. (Entrevista – Carlos/2013)

Hoje no momento a instituição não tem nenhum programa de qualificação, não existe nada, não tem absolutamente nada. [...] A instituição é de formação técnica então nós temos muitos profissionais que são bacharéis, o maior número é bacharel, que tem essa dificuldade e isso precisa ser resolvido. (Entrevista – Nilton/2013)

O que se discute nas reuniões são horários de alunos, calendário acadêmico, bastante administrativo, mas, voltado para a docência não tem nada. Não tem nenhuma contribuição para o exercício da docência especificamente. (Entrevista – Alcindo/2013)

Percebe-se através das falas dos sujeitos que a Instituição não oferece cursos de formação, e nem as reuniões pedagógicas trazem subsídios para a formação pedagógica do professor.

Para melhor compreender essa questão, destaco o entendimento de Oliveira e Silva:

Isto nos conduz à percepção de que a responsabilidade de formação pedagógica dos docentes, em especial do bacharel docente, não deve estar apenas sob o desejo e iniciativa individual, mas acreditamos que deveria ser parte integrante do processo institucional de admissão e de desenvolvimento profissional por meio de formações continuadas de professores para a atuação na Educação Profissional e no Ensino Superior, pois sabemos que nesse processo de admissão, independente do nível de titulação que o professor apresente (graduação, mestrado, doutorado) o conhecimento das especificidades do ensino e da aprendizagem nessas áreas são imprescindíveis ao exercício docente. (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 198).

Entendo que é fundamental que os momentos coletivos da escola não sejam apenas para discutir questões administrativas, e neste ponto, torna-se necessária a reflexão acerca das questões pedagógicas, no sentido de aprimorar o conhecimento e possibilitar a troca de experiência entre os docentes.

A partir dos relatos dos professores sobre a falta de um programa de formação pedagógica, adoto como referencial os dizeres de Veiga:



Dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas. (VEIGA, 2009, p. 16).

As reuniões pedagógicas caracterizam-se como sendo o momento propício de reflexão para o aprimoramento das ações profissionais dos docentes, servindo também de avaliação para o processo de ensino aprendizagem, por meio de discussão, trocas de experiência e relatos de sala de aula que, muitas vezes, são omitidos pela ausência de momentos como este.

A troca de experiências contribui para a formação docente, pois a partir dela os professores desenvolvem capacidades individuais, conforme nos ensina Imbernón:

No entanto, também é certo que o trabalho colaborativo entre os professores não é fácil, já que é uma forma de entender a educação que busca propiciar espaços onde se dê o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de troca e de diálogo, a partir da análise e da discussão entre todos no momento de explorar novos conceitos. Tudo para que cada um conheça, compartilhe e amplie as metas de ensino e a informação que possui sobre um tema. Cada um dos membros do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem quanto pela dos outros. Os professores compartilham a interação e a troca de ideias e conhecimentos entre os membros do grupo. (IMBERNÓN, 2006, p. 65).

A análise das respostas mostrou que atividades como encontros pedagógicos, planejamentos e reuniões em grupos são consideradas possibilidades de troca de experiências. Os sujeitos apontaram as trocas de experiências como práticas formativas, no entanto, isso demonstra que, mesmo não sendo uma atividade sistemática de formação, as trocas entre os pares são instrumentos essenciais para a sua formação.

Neste sentido Tardif (2010, p. 53) esclarece que “as reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diversas associações profissionais, são mencionados pelos professores como sendo também espaços privilegiados para trocas.” A pesquisa sobre a construção do saber pedagógico demonstrou que a questão da formação pedagógica constitui um desafio para o professor bacharel. Conforme expressaram os próprios sujeitos, a formação pedagógica ainda é negligenciada pelas políticas públicas e, isso ocorre no Instituto Federal. A este respeito é oportuno trazer a discussão o pensamento de Veiga:

Deve haver o compromisso institucional em construir espaços para atividades autoformativas, heteroformativas e interformativas para que os docentes se constituam em professores e formadores, bem como deve haver o fortalecimento do exercício de solidariedade da docência e, finalmente, a condução pedagógica mais efetiva. (VEIGA, 2009, p. 87).

Partindo da afirmação de Tardif sobre as reuniões pedagógicas, pode-se inferir que os professores entrevistados sentem falta da realização de encontros pedagógicos que possam trazer à tona discussões e reflexões referentes ao cotidiano pedagógico dos professores e apontaram algumas soluções, como a troca de experiências entre os professores, conforme verbalizou a professora Susana:

Se tivesse discussão sobre metodologia de ensino, a gente teria como agregar mais valor ao desempenho dos professores de forma geral. Porque os professores licenciados poderiam colaborar com os professores bacharéis e vice-versa. Porque você tem um grupo bom, mas falta esse grupo trocar figurinhas, falta esse grupo pensar como melhorar a questão pedagógica. Eu vejo que ainda há um distanciamento entre as opiniões de alguns professores, eu penso que isso deveria ter um norte. Se a gente tivesse um grupo de discussão, a gente saberia essa resposta. Se a gente tivesse esse grupo a gente teria essas respostas. Eu penso que se a gente tivesse uma frequência nessas discussões, todos ganhariam com isso, inclusive os alunos (Entrevista – Susana/2013)

Ainda nesta mesma dimensão, os professores Carlos e Alcindo assim relataram:

Então eu acho que essa reunião pedagógica seria um ponto interessante porque ao invés de um curso continuado, a própria reunião é um curso continuado, que há um debate entre os professores, a troca de experiência, é um debate que pode ocorrer pelo menos de 2 em 2 meses, bimestral que o professor pode trocar experiência, mas eu não vejo isso hoje no instituto, eu acho que deveria ter alguma mudança. (Entrevista – Carlos/2013)

Hoje seria interessante vir alguém falar sobre práticas pedagógicas, porque depois de algum tempo eu comecei a gostar dessa área, porque quando você começa a dar aula você acha que é só dar aula e depois você começa a ver outras atribuições que você tem como professor. (Entrevista – Alcindo/2013)

As falas dos entrevistados revelaram a necessidade da instituição proporcionar uma formação pedagógica sistemática e contínua com o intuito de discutir temas referentes às práticas pedagógicas e às dificuldades enfrentadas no cotidiano em sala de aula. Essa preocupação apontada pelos professores também é destacada por Pimenta:

É muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho. A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre este, pela capacidade de usar esse conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletivo do saber pedagógico. A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua

realidade e, também, uma coletivização de sua prática. (PIMENTA, 2000, p. 48).

Desse modo, penso que para que os docentes possam produzir uma prática pedagógica com sentido e significado para uma melhor aprendizagem é fundamental que se envolvam nesse processo de reflexão coletiva, de forma que seja possível a discussão e renovação de suas práticas, com vista à melhoria da qualidade de ensino oferecida e formação de profissionais que possam atuar e transformar os meios em que estão inseridos.

Partindo dessa reflexão, o estudo demonstrou a necessidade de o IFMT instituir a semana pedagógica como um primeiro passo de troca de discussões mobilizando os professores a envolverem-se com o processo pedagógico. Porém, faz-se necessário introduzir outras práticas formativas, através de um projeto de formação continuada para estimular a construção e descobertas de novas estratégias de ensino compartilhadas entre os professores, de forma a colaborar para o desenvolvimento e constituição da identidade docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema ao qual me propus a investigar foi a construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de professores do IFMT de Rondonópolis. Os motivos que me levaram a essa pesquisa foram a minha trajetória profissional, a escolha pela profissão e a necessidade que tenho de compreender o processo de constituição do saber docente, uma vez que, como bacharel, não possuo a formação específica para tal.

Diante disso, várias indagações me fizeram despertar o interesse em pesquisar a construção do saber docente dos professores desta Instituição de ensino: Que saberes docentes esses professores utilizam no desenvolvimento de suas ações didático-pedagógicas? Que saberes são necessários para o desenvolvimento da prática docente desses professores? Como os professores dinamizam o processo de ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula? Qual a percepção do professor sobre sua prática pedagógica? Em síntese, como ocorre a prática docente dos professores do Instituto? Estes questionamentos permitiram construir um instrumento de pesquisa com perguntas semiestruturadas que foram aplicadas ao grupo de professores bacharéis da Instituição.

Ante o exposto, a pesquisa teve como problemática a seguinte questão: como o professor bacharel constrói o saber pedagógico para o exercício da docência?

Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve como objeto/fenômeno de investigação compreender como se dá a construção do saber pedagógico, necessário para o exercício da docência, dos professores bacharéis que atuam no ensino técnico dos cursos ofertados pelo IFMT, campus Rondonópolis.

Para embasar teoricamente a investigação utilizei os seguintes autores: Carvalho (2005), Libâneo (1994, 2011), Pimenta (2000), Franco (2008), Tardif (2010), Freire (2011), Mizukami (2002), Cunha (2006), Gauthier (2006), Imbernón (2006), Rios (2001) e Veiga (2009), em que abordei algumas considerações sobre os saberes necessários à docência, tendo como foco central a constituição dos saberes pedagógicos do professor bacharel.

A presente investigação teve como locus o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, campus Rondonópolis, sendo que os sujeitos foram selecionados a partir dos seguintes critérios: a) professores que tenham como formação inicial o curso de bacharelado; b) não ter formação em curso de licenciatura plena e/ou em curso de formação pedagógica; c) tenham experiência na docência de no mínimo 5 anos; d) pertencer ao quadro efetivo da instituição.

Com o intuito de responder a questão proposta, busquei identificar qual o significado atribuído à profissão professor pelos profissionais investigados e a sua percepção quanto a sua prática pedagógica no processo de construção da docência e investigar o processo de apropriação dos saberes da docência dos professores bacharéis.

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e memoriais dos professores, sujeitos da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada com base nas informações contidas nos memoriais descritivos dos professores e com os dados revelados nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, e foi estruturada em 03 eixos de análise. No primeiro eixo, foi apresentado o Processo de Construção e Formação da Docência, no segundo, analisei o processo de Construção dos saberes pedagógicos dos sujeitos da pesquisa e o terceiro eixo teve como foco a caracterização da formação proporcionada pelo Instituto Federal aos docentes, na visão dos sujeitos da pesquisa.

A partir das análises desenvolvidas, trago alguns resultados e constatações e ao final, apresento desafios e perspectivas a serem refletidas pelos docentes que fazem parte do Instituto Federal.

Em relação à iniciação à docência dos professores entrevistados, os dados apontaram que os docentes tiveram motivações diversas, sendo as principais a necessidade financeira e a oportunidade profissional, o que demonstrou que os sujeitos, mesmo sem planejarem, foram levados ao exercício do magistério, embora não possuíssem a formação inicial para a docência.

No que diz respeito às dificuldades e desafios enfrentados pelos professores, foram apontados pelos sujeitos: a ausência de domínio pedagógico, a necessidade da utilização da tecnologia para melhorar o exercício da docência e a dificuldade em lidar com a individualidade dos alunos e de ensinar nos cursos técnicos.

A principal dificuldade destacada pelos sujeitos da pesquisa foi a falta de formação específica para o magistério e em geral, os entrevistados reconhecem como necessária a formação pedagógica para a docência, sendo um recurso essencial para sua preparação. Neste sentido, acredito que essa conscientização ocorreu durante a vivência profissional, despertando em muitos uma visão crítica sobre o verdadeiro papel do professor.

De acordo com os relatos dos entrevistados, o saber experiencial tem um papel fundamental para o exercício do magistério, pois auxilia no processo de construção dos saberes pedagógicos, pois é a partir da história de vida de cada professor que os saberes, as crenças, as habilidades, os valores vão sendo incorporados e utilizados para o exercício da

docência. A experiência possibilita ainda a reflexão sobre a própria docência, o que leva a reformulação do fazer para melhor desempenho docente.

Pode-se inferir, através das falas dos sujeitos, que a experiência profissional, o cotidiano de sala de aula e a troca com seus pares contribuíram para a construção da prática pedagógica dos professores entrevistados, entretanto, não se pode negar que a principal característica a ser somada a esses aspectos são, essencialmente, os saberes e experiências adquiridos durante a trajetória profissional.

Outra influência, para o exercício da docência, apontada pelos bacharéis foi a sua história enquanto aluno e da sua relação com ex-professores, em que as atitudes positivas dos antigos docentes foram reproduzidas através de comportamentos relacionados com a prática pedagógica, como a organização metodológica da aula.

Diante dos depoimentos dos investigados pude constatar que o professor utiliza não só os seus conhecimentos acadêmicos, mas também as suas experiências prévias, os seus sentimentos, atitudes e valores pessoais para auxiliar no processo de desenvolvimento do aluno. Para tanto, é importante que o docente conheça os interesses e necessidades dos alunos para que possa compreender como eles constroem o conhecimento na relação ensino aprendizagem.

Os bacharéis, sujeitos desta pesquisa, buscam os saberes pedagógicos por meio de fontes diversas, participando constantemente de eventos científicos, através de literatura especializada e ainda pela experiência profissional no âmbito escolar, por meio do desenvolvimento das práticas docentes, trocando experiências com os pares. Assim, pode-se afirmar que a construção dos saberes pedagógicos vai acontecendo durante o percurso profissional desses professores.

De acordo com as verbalizações dos sujeitos, os cursos de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu* também contribuem de forma significativa para melhor compreensão do exercício da docência.

Mediante as informações colhidas, os professores, sujeitos da pesquisa, reconheceram a importância dos saberes pedagógicos para fomentar o vínculo que se estabelece entre professor, aluno e saberes, na promoção do processo ensino-aprendizagem.

Os sujeitos entrevistados ainda destacaram a importância de o docente conhecer a realidade do aluno, ter o conhecimento específico do conteúdo da disciplina que leciona, bem como o domínio de métodos para o desenvolvimento dos conteúdos para que possa alcançar os objetivos propostos pela disciplina e pelo projeto pedagógico do curso.

Diante disso, entendo que para o exercício pleno da docência o profissional deve possuir algumas habilidades básicas, tais como: domínio na área pedagógica, didática, trabalhar em equipe, seleção de conteúdos, desenvolverem atividades multidisciplinares e principalmente, saber integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional.

No decorrer do estudo pude evidenciar como os professores constroem, reconstróem e socializam os saberes pedagógicos e o cotidiano de sala de aula é revelador de indicativos que contribuem para a construção de novos saberes docentes.

Os professores consultados entendem que o professor é responsável pela qualidade de seu trabalho, e que a docência vai além do ensino. Mas, para que isso ocorra, é necessária a busca pela qualificação e o respaldo institucional de forma a proporcionar o crescimento profissional.

O IFMT, campus Rondonópolis, ainda não conta com um programa de formação continuada para professores que atuam na educação profissional de nível tecnológico, voltado para a construção de um fazer pedagógico coletivo. A ausência dessa construção do conhecimento pedagógico compartilhado tem provocado em nós, docentes, um sentimento de isolamento pedagógico.

Assim, o bacharel torna-se professor sem nenhum tipo de formação pedagógica e este fenômeno não é um problema que se limita aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pois o problema tem início na própria legislação que precisa ser mais enfática na necessidade dos conhecimentos didático-pedagógicos dos docentes que passam a compor os quadros funcionais dessas instituições, pois até o momento fica a critério e responsabilidade institucional proporcionar ou não cursos de formação continuada de curta duração aos docentes ingressantes.

Isto me conduz à percepção de que a responsabilidade da formação pedagógica dos professores, em especial do docente bacharel, não deve estar apenas sob o desejo e iniciativa individual, mas acredito que deveria ser parte integrante do processo institucional de admissão e de desenvolvimento profissional por meio de formações continuadas para a atuação na Educação Profissional e no Ensino Superior.

O trabalho coletivo faz parte do crescimento profissional do professor e, para que isso ocorra, entendo ser necessário que a instituição componha uma equipe pedagógica, para que juntamente com os docentes, possa elaborar projetos, conduzir reuniões para analisarem situações complexas, práticas e problemas profissionais que surgem na instituição.

Diante de tal contexto, seria de grande valia que a instituição ofertasse programas de formação aos professores, de forma a envolvê-los no processo de aprendizagem dos saberes pedagógicos, para que pudessem aprimorar seus conhecimentos, possibilitando a inovação das suas práticas docentes, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Os professores necessitam de um conhecimento que extrapole a especificidade do conteúdo das disciplinas que leciona, pois é fundamental que conheçam os métodos e técnicas necessários à aplicação e desenvolvimento dos conteúdos disciplinares que se constituem nos saberes didático-pedagógicos. Necessitam ainda de experiência e vivência prática no exercício da atividade docente, imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a partir dos desafios que foram apresentados pelos sujeitos, novos conceitos foram formados e tive a certeza de que não nascemos professores, mas nos formamos professores.

Pesquisar acerca da construção dos saberes pedagógicos pelos bacharéis que se tornam professores, fez-me refletir sobre a importância e necessidade de buscar conhecimentos que me possibilitem um melhor exercício da prática docente.

Desse modo, espero que este estudo possibilite a reflexão sobre a necessidade de se implantar no IFMT, campus Rondonópolis/MT, uma política de formação continuada voltada, em especial, para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico, viabilizando, assim, uma formação profissional crítica dos alunos, alinhada a uma prática pedagógica inovadora e transformadora. Assim, o desafio aqui proposto é que a instituição proporcione uma formação voltada para o desenvolvimento humano dos alunos, possibilitando-lhes uma compreensão crítica do mundo do trabalho.



## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa no cotidiano escolar. In.: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, Portugal, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Lei nº s/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei_nº_s/L9394.htm)>. Acesso em 07 junho de 2013.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano de sala de aula**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

\_\_\_\_\_. **A cor do tom: a avaliação ao sabor da trama de um juízo de valor**. Revista da Faculdade de Educação/Unemat. Ano III n.3 /Jan-Jun. 2005, Cáceres-MT, p. 09-22.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In.: D'ÁVILA, Cristina. **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.

COSTA, Wilse Arena da. **A construção social do conceito de bom professor**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Revista Faculdade Educação da USP, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan./Dec. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em: 05/07/2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1995.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1986.

GAUTHIER, Clermont (et al). **Por Uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2007.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Compreendendo a ação docente, superando resistências. In: **Formação docente:** rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e Aprendizagem da docência:** Processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Vivianne. S. de. **Ser Bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA. R. F. **Ser bacharel e professor:** dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. *Holos*, 2012, ano 28, vol. 2.

OLIVEIRA, J. L. de. **Texto acadêmico:** técnicas de redação e de pesquisa científica. 3. ed. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PEREIRA, Fátima, CAROLINO, Ana Maria e LOPES, Amélia. **A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente.** *Rev. Port. De Educação*, jan. 2007, vol.20, n.1, p.191-219.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Simone A. da; ANDRÉ, Marli E. A. Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espços da formação docente. *In: Formação de professores: licenciaturas em discussão*. Cuiabá: EdUFMT, 2010. 159 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIBÍLIA, Paula. **Redes e Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis. Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

**APÊNDICES**

APÊNDICE A – Termo de consentimento.....	101
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	102

**APÊNDICE A****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, .....,  
....., Identidade RG n. .... SSP/....., e CPF n.  
....., concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa: **A construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de professores do IFMT/Rondonópolis**, desenvolvida por Sílvia Maria de Moura Bonjour Costa, aluna do Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação da UFMT, *Campus* Universitário de Rondonópolis (CUR), sob a orientação do professor Dr. Ademar de Lima Carvalho. Declaro ter conhecimento acerca dos propósitos do trabalho de pesquisa e dos procedimentos a serem realizados. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Por fim, estou ciente que a utilização das informações por mim prestadas ficará restrita à mencionada pesquisa, podendo haver publicação do referido trabalho.

**Autorização para utilização do nome na pesquisa**

(  ) **AUTORIZO a utilização do próprio nome**

(  ) **Prefiro a utilização de PSEUDÔNIMO Sugestão: \_\_\_\_\_**

Rondonópolis/MTI, ..... de ..... de 2013.

**Assinatura:** .....

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### **1 Identificação pessoal:**

1.1 Nome completo do professor(a): .....

1.2 Idade: .....

1.3 Atividade atual: .....

1.4 – Cursos em que leciona:

#### **2 Formação acadêmica**

2.1 Graduação..... Ano de conclusão. ....

2.2 Pós-graduação:

- Doutorado: ..... Ano de conclusão: .....

- Mestrado: ..... Ano de conclusão: .....

- Especialização: ..... Ano de conclusão: .....

- Aperfeiçoamento: ..... Ano de conclusão: .....

- Extensão universitária – Cursos: .....

1 - Primeiramente, gostaria que se apresentasse e falasse sobre sua formação e há quantos anos exerce a docência. Relate como e quando você iniciou sua atividade como professor(a).

2 – Qual é a sua concepção de docência? Fale como você se define como professor(a).

3 - Comente como foram as experiências iniciais na sala de aula com os alunos e como você foi construindo esse processo de ser professor(a).

4 - Quais impressões de práticas docentes foi inspiração para você?

5 - Quais os desafios e dificuldades que você tem enfrentado para o exercício da docência?

6 - Você se considera preparado(a) para atuar na função de professor?

7- Como você se preparou e ainda se prepara para a docência? Quais são suas principais referências? Você possui algum tipo de preparação pedagógica? Qual e como foi realizada?

8 - Além dos conhecimentos específicos da área, o professor necessita desenvolver outros saberes? Quais?

9 - Como você constrói seus saberes pedagógicos na docência? Do seu ponto de vista, qual a importância dos saberes pedagógicos pelos bacharéis que atuam como professores?

10 - Você considera que a fragilidade de conhecimentos pedagógicos interfira na docência? Por quê? Como?

11 - Que ações a Instituição tem realizado, visando essa qualificação de seus professores, principalmente daqueles que originalmente são bacharéis? Existe respaldo institucional para o desenvolvimento de seu trabalho docente? Qual e de que forma?

12 - Quantas reuniões pedagógicas são feitas por ano? Que assuntos são tratados e qual a contribuição para o exercício da docência?