



Docência na universidade: relação entre saberes e prática no contexto da formação de professores

University teaching: the relationship between specialist knowledge and practice in the context of teacher formation

Áurea Maria Costa ROCHA¹ | Maria da Conceição Carrilho de AGUIAR²

Resumo: Este texto resulta de pesquisa realizada durante o doutorado na UFPE e tece considerações sobre as relações que os professores estabelecem entre saberes e prática docente no contexto da docência universitária. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumento teórico-metodológico a entrevista semiestruturada com quatro professores dos cursos de licenciaturas de uma universidade pública. A análise de conteúdo fundamentou-se em Bardin (2002). Os resultados apontaram que relacionar saberes e prática na formação docente torna confirmada cada vez mais sua importância. Esta realidade encontra-se presente nos professores pesquisados, contudo surge mais ratificada a partir da relação entre a história de vida e a experiência na profissão, o que parece nos indicar que a partir das lacunas identificadas na sua formação, os professores investem na articulação entre saberes e prática de forma intuitiva. Pensam numa formação que permita aos estudantes serem acompanhados no processo, o que parece nos indicar um saber refletido da experiência, que buscam trazer para as suas práticas, agora ressignificado. Desse modo, as relações entre saberes e prática tornam-se materializadas no contexto da sala de aula, através da gestão da matéria e gestão da classe, dos saberes experienciais, na adequação das situações didáticas às necessidades da turma, na intencionalidade presente nos planejamentos e na efetivação destes, e nas estratégias que induzem a desafios e reflexões para estimular a participação nas aulas. Tais saberes e fazeres configuram relações que os professores estabelecem entre saberes e prática na formação de professores no contexto da docência universitária.

Palavras-chave: Docência na Universidade. Formação de Professores. Prática Docente. Saberes Docentes.

Abstract: This paper is a result of a research performed along the doctorate period at UFPE (Federal University of Pernambuco) and it makes considerations about the relationships that professors establish between specialist knowledge and the teaching practice in the context of university teaching. The research, which adopted a qualitative approach, making use of a semi-structured interview with four professors from graduation courses of a public university as a theoretical and methodological instrument. For the content analysis it was taken as a basis studies developed by Bardin (2002). The results confirm the enormous importance of connecting knowledge and

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Formação de Professores e Prática Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco. Analista de Gestão GPEM/Secretaria de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco.

2 Doutora e Pós-Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto-Portugal. Professora Associada da UFPE, lotada no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação, pesquisadora da Linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, membro do Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE.

practice in teacher formation. This reality is present among the professors who took part in the research, this fact is acknowledged from relations based on aspects such as life history and professional experience, which seems to indicate that from the identified gaps in their own education the professors invest in providing the students with opportunities to articulate knowledge and practice in an intuitive way. They bring into the classroom teaching ways that allows the students to count on some mentoring work during the process, which seems to indicate some reflective experience knowledge that they try to bring to their practice in a meaningful way. Therefore, the relation between specialist knowledge and practice becomes materialized in the classroom context through content and classroom management, experienced knowledge, didactic situations adequacy to students' needs, intentionality present in teacher planning and application, and strategies that induce challenges aiming to stimulate the participation in the lessons. Such knowledge and activities configure relations that professors establish between specialist knowledge and practice in teacher formation in the context of university teaching.

Keywords: University Teaching. Teacher Formation. Teaching Practice. Teaching Knowledge

Introdução

A Docência na Universidade é um tema que cada vez mais se torna presente e desafiador no espaço acadêmico e, especialmente a partir dos anos de 1990, vem se constituindo e se afirmando como importante objeto de investigação nas pesquisas educacionais. Esse campo de conhecimento, por meio de seus pesquisadores, tem descortinado diversas problemáticas nos espaços institucionais da educação superior, quer sejam nacionais ou internacionais, sobretudo devido às transformações no plano social e cultural que refletem o contexto atual da docência na universidade.

Esses estudos têm se evidenciado com diferentes perspectivas por pesquisadores em diversas partes do mundo, a exemplo de NÓVOA, (2002); GARCIA, (1999); ZABALZA, (2004); CUNHA, (1998); BEHRENS, (1998); VEIGA, (2000); PIMENTA E ANASTASIOU, (2002); AGUIAR, (2006); RAMOS, (2010), entre outros.

Tais perspectivas abrangem, desde uma nova forma de compreender o conceito de docência, a questões do ensinar-aprender, formação e desenvolvimento profissional, trabalho docente, identidade profissional, profissionalidade docente, condições de trabalho, condições de formação pedagógica dos docentes universitários, desafios à prática docente, entre outros.

Essa diversidade de temas tem sido recorrente em pesquisas que entendem a docência universitária como um processo complexo, que vem se constituindo numa trajetória que abrange as dimensões pessoal, profissional e institucional. Compreender esse processo torna-se um desafio não só para os pesquisadores e estudiosos da temática, mas principalmente para os professores que investem em sua formação e refletem sobre o seu trabalho.

Este desafio perpassa a própria formação do docente universitário, que necessita pensar outras formas de ensinar e aprender, de inovações da prática docente, que

implique em correr riscos, ousar, dominar saberes outros, além dos disciplinares, e que reconheça a importância da construção do conhecimento de forma contínua e em conjunto entre professor e estudantes. Entretanto, sabemos que em sua grande maioria os professores universitários não tiveram formação específica para atuar no complexo sistema do ensino superior, e em especial na universidade. Além do mais, compreendemos que o ensino superior hoje se reveste de particularidades, que diante do processo de transformação por que passa a sociedade, das alterações na relação dos sujeitos com o conhecimento, das Instituições que avaliam o trabalho docente, a exemplo do Ministério da Educação e Cultura – MEC e da própria Coordenação de Apoio de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, o conceito de docência se alarga e atinge dimensões que extrapolam a sala de aula e nos levam a questionar: como os professores pensam que a formação docente deveria acontecer? Qual a relação que estabelecem entre saberes e prática? Que saberes consideram indispensáveis ao professor? Como constroem suas aulas?

De fato, objetivamos neste estudo identificar relações que os professores formadores estabelecem entre saberes e prática no contexto do ensino superior na universidade.

Saberes docentes no processo de formação

Até bem pouco tempo, a formação de professores esteve dominada principalmente pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos estes produzidos sem nenhuma conexão com a ação profissional, e que deveriam ser aplicados na prática, posteriormente, através dos estágios.

Hoje essa visão não tem mais sentido. O fato de levar em conta os saberes cotidianos, e o conhecimento sobre o seu trabalho, permitem renovar nossa concepção não apenas sobre a formação deles, mas também suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

A partir dos estudos de Tardif (2002), passamos a considerar os professores como sujeitos do seu próprio conhecimento, e que possuem saberes específicos à sua profissão. O seu trabalho não é apenas um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas, sim, um espaço de produção, transformação e mobilização dos próprios saberes.

Sabidamente, o trabalho do professor exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela são oriundos. Entretanto, a formação dos professores ainda está planejada dentro da lógica disciplinar, e não da lógica profissional, pois a formação dos professores deveria ancorar-se nos conhecimentos profissionais.

Nesse sentido, Tardif (2002) afirma que o principal desafio para a formação de professores será abrir um espaço para uma lógica de formação profissional que reconheça os estudantes como sujeitos do conhecimento, essa lógica profissional necessita ser balizada na análise das práticas, das tarefas de conhecimento dos professores, através da reflexão, considerando os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

Portanto, os saberes da docência, ao serem construídos na formação inicial, necessitam ser apreendidos in loco na interface dos espaços de formação acadêmica e do exercício profissional, para que os futuros professores possam desde cedo produzir e construir conhecimentos e saberes específicos, a partir da pesquisa da própria prática, percebendo que esses saberes só serão validados na medida em que forem testados, aprovados e aceitos pela comunidade científica, além de ser acrescida a relevância da relação docente-discente nos espaços formadores como referência na e da construção dos saberes.

Observamos que os estudos sobre os saberes docentes trouxeram para o campo da Educação importantes contribuições, principalmente para o campo da formação de professores. Estas contribuições se revelam a partir dos estudos sobre o professor pesquisador; o professor reflexivo; a epistemologia da prática e o processo de constituição de saberes.

Tais estudos nos fizeram compreender que a formação inicial e continuada necessita inovar em relação à questão pedagógica, à dimensão epistemológica e política; além de alertar para a necessidade de uma maior aproximação da universidade com a educação básica; e às condições de trabalho dos professores.

Essa perspectiva nos fez ainda compreender que os saberes pedagógicos resultam da formação e do exercício docente, que didaticamente podem ser desenvolvidas em três momentos: as ações de investigar e planejar, que antecedem o processo de ensino; as ações de como gerir a classe, gerir o conteúdo, interagir oralmente e mediar situações inesperadas, que ocorrem durante o processo; e as ações de avaliar e ressignificar as situações de aprendizagens, que ocorrem tanto durante quanto após o processo.

Desse modo, podemos perceber que os saberes pedagógicos são específicos, estruturam a profissão docente e torna-se indispensável que sejam apreendidos durante a graduação, através de descobertas, observações, reflexões, experimentações, de relações entre o pensado, o vivido e o refletido, pois são eles que diferenciam, singularizam e constituem a identidade e profissionalidade docente.

A prática docente na perspectiva do processo de formação docente

Para além das discussões acerca de materiais e metodologias para se construir uma aula dinâmica e inovadora, é indispensável que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que nos faz perguntar, conhecer, atuar, perguntar mais, reconhecer (FREIRE, 1997, p. 96).

Que bom se as aulas na Universidade mobilizassem os futuros professores a perguntar, a questionar, a querer descobrir, conhecer etc. Na verdade, observamos que muitos dos estudantes ainda nem têm conhecimento de por que fazem o curso. Parece que a desmotivação para ser professor está imperando nos cursos de licenciaturas. É comum se ouvir dos estudantes: “[...] É [...] Estou fazendo este curso, mas não quero ir para a

sala de aula”. Por outro lado, percebemos também professores distantes daquilo que se espera de um docente que trabalha com a formação de futuros professores.

Eis um dos grandes desafios que interpela nossa profissionalidade. Parece que se torna urgente pararmos para refletirmos sobre o que aprendemos das mudanças ocorridas no campo da educação e investigarmos as direções que emergem dessas aprendizagens, e o que podemos fazer, enquanto professores do ensino superior, para ajudar os futuros professores a lidarem com as mudanças e exigências que nós também sofreremos.

Durante muito tempo, o debate no campo da educação, e conseqüentemente a formação de professores, esteve caracterizado pela dicotomia teoria/prática. Conforme Nóvoa (1999), as profissões definem-se pelas suas práticas e por certo monopólio das regras e dos conhecimentos das atividades que realizam. [...] Sendo assim, vale lembrarmos a questão formulada pelo autor: “será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino (p. 68)”. Continua ainda nos inquietando, quando traz a ideia de que “a transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas”; além do que temos conhecimento de que esse crescimento profissional docente está “dependente do desenvolvimento da Instituição e de todos os atores educativos” (ibidem).

Também a prática, como algo que se molda e se exprime em diferentes contextos, descobre a partilha do poder na sua determinação. Sabemos que quem concebe a prática não são necessariamente os professores. Mas, conforme Nóvoa (1999), quem introduz ideias, hipóteses e valores na prática são aqueles que, através de práticas escolares, institucionais e políticas, constituem o mundo educativo. Portanto, podemos considerar que a prática tem a ver com os professores, mas não depende exclusivamente deles.

A atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Ensinar é um processo no qual a experiência do professor é determinante. Assim, compreendemos que o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como ele pensa e como ele age nas diversas faces da sua vida (LANGFORD, 1989).

Partindo do pressuposto de que a formação supõe num mesmo ato a autoformação, os estudos do professor João Francisco de Souza (2009) defendem que a formação docente e a prática formadora sejam compreendidas na ação reflexão sobre a ação Consiço, com o Outro e com o Mundo, orientada por processos educativos implicados na dimensão ética da prática humana.

Nessa compreensão, a prática pedagógica deixa de ser tratada como sinônimo de prática docente. Para isso, parte do pressuposto de que a formação de professores resulta de uma Práxis Pedagógica de várias instituições formativas, que os professores vivenciam ao longo da vida, e de seus ambientes culturais; dessa forma, não podemos reduzir

a formação humana e profissional de professores à prática docente de um professor e à prática pedagógica de uma só instituição formadora, embora seja ela a legitimadora.

Nesse sentido, compreendemos que a formação de professores resulta de interconexões das práticas dos diversos sujeitos que constituem as instituições formadoras, portanto, de uma práxis pedagógica de várias instituições formadoras e de muitas outras experiências formativas que vão sendo vivenciadas ao longo de seus ambientes culturais e de sua vida, e não da ação, ainda que conjunta, dos docentes da educação superior, conforme afirma SOUZA (2009).

O que vem a ser então prática docente?

Diferentes são as concepções sobre a prática docente. Algumas delas fundadas na racionalidade técnica, ainda coexistem em muitas atividades e práticas dos docentes, tanto na Universidade, quanto na Educação Básica.

Tomemos como exemplo a prática docente enquanto uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados e que devem ser executados pelo professor. De acordo com Franco (2009), essa concepção de prática docente restringe-a a uma situação de sequência de fazeres, que o professor precisa adquirir de fora para dentro, e independe do sujeito que a realiza. Neste caso, a prática docente passa a ser uma sucessão de eventos dispostos linearmente, planejados e previsíveis, com um caráter instrutivo, informacional, de repasse de informações. Nela, os alunos são neutros e aprendem a partir da escuta da fala do professor e de executarem o que ele determina.

Desse modo, Franco (2009) pensa outra concepção de prática docente, nos advertindo que ela

[...] não se subsume ao exercício acrítico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos. [...] A prática docente é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor frente à sala de aula. [...] Não se realiza, apenas, nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. É um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços (p. 26).

Assim, podemos pensar que a prática docente é, antes de tudo, o exercício de convicções que foram pensadas, tecidas histórica e coletivamente. Ou seja, de acordo com o que Sacristán expressa (1999),

[...] as práticas profissionais, ao mesmo tempo em que dependem de decisões individuais, organizam-se também, a partir de normas coletivas adotadas por outros professores e pelas regulações burocráticas e administrativas da organização escolar. É importante nesse ponto destacar que há uma tensão permanente entre a cultura profissional historicamente construída e os projetos inovadores, ou projetos locais ou mesmo projetos individuais (p. 71).

Ampliando essa compreensão, Souza (2009) concebe a prática docente como uma dimensão da prática pedagógica. Afirma que o professor não tem prática pedagógica e, sim, prática docente. E esta é apenas uma dimensão da prática pedagógica, interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. Entretanto, destaca que a prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz.

Miguel Arroyo se refere à prática pedagógica como sendo o fazer da instituição escolar, apesar de não apresentar especificamente nenhuma conceituação elaborada sobre a prática pedagógica. Apresenta claramente a compreensão de prática pedagógica diferente de prática docente, como podemos observar nas suas palavras (ARROYO, 1996).

Partimos da prática pedagógica das escolas. Passamos mais de meio ano mapeando as práticas significativas e descobrimos que há na escola pública, uma prática transgressora, extremamente inovadora. Quantas vezes nos falavam os professores e as professoras: mas, podemos falar de tudo que fazemos? Há muita coisa sendo feita que não pode ser mostrada com medo da burocracia. Um diretor de escola me disse: minha grade está presa na delegacia. Sua grade estava presa na delegacia educacional, porque era inovadora, por não respeitar o módulo-aula de cinquenta minutos. Há muita transgressão na escola pública brasileira. Ainda bem, é com transgressão que se reconstrói o sistema escolar tão rígido e gradeado (p. 167-168).

Compreendemos, então, a prática docente diferente da prática ou prática pedagógica. Nessa compreensão, a prática pedagógica é mais ampla que a prática docente, e nem por isso menos importante, porém, acreditamos que para nosso estudo a prática que irá definir a relação entre saberes e prática do docente na universidade, objeto desse estudo, encontra-se interconectada com a prática pedagógica, por acreditarmos que dela nunca pode se dissociar.

Metodologia

A pesquisa, de caráter qualitativo – abordagem baseada em Minayo – (2000) ancora-se em estudos sobre a docência na universidade, tendo como foco relações que os professores formadores estabelecem entre saberes e prática docente no contexto da docência universitária. Utilizamos como procedimento teórico-metodológico a entrevista semiestruturada. Os sujeitos que participaram da entrevista foram quatro docentes, e foram identificados por (PA; PB; PC e PD), que lecionam nos cursos de formação de professores de uma universidade pública, em diferentes áreas e formações. Tomamos como campo empírico o Centro de Educação, e neste, cinco cursos de Licenciatura. O modelo analítico estrutura-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2002).

Análise e discussão dos resultados

Os dados da pesquisa nos permitiram identificar alguns elementos que permeiam os saberes e prática docente, e neles, relações que circunscrevem a realidade da docência na perspectiva de pensar a formação de professores no contexto da universidade.

Constatamos que, por unanimidade, os professores se identificam com a docência, e têm preocupação e comprometimento com a formação dos futuros professores. Em se tratando de professores que trabalham especificamente com as licenciaturas, pensamos ser esta condição indispensável ao seu “saber fazer” docente. Contudo, mesmo reconhecendo que não existe uma formação específica para professores universitários, se ressentem de algumas lacunas que ocorreram durante sua formação, vejamos:

Gostaria de ter sido orientado antes de ter entrado para o mundo profissional. (PA).
Naquela época, a prática de ensino era uma prática muito capenga. Como nós já trabalhávamos, se constituiu em fazermos um relatório, entregar ao professor da disciplina e acabou por aí. (PB)

Tudo o que aprendi, ou desenvolvi, e aperfeiçoei, ou não, foi só (PC).

Por outro lado, reconhecem a importância e a necessidade de uma formação que

A estrutura formativa fosse organizada de forma que permitisse “fazer” sendo acompanhado, o que daria certo diferencial a essa formação (PA).

Oportunizasse desenvolver habilidades e competências necessárias ao ato de ensinar (PB).

Ampliasse o sistema de monitoria, uma vez que favorece a aprendizagem dos futuros professores ao vivenciar junto aos professores ações de planejar, pesquisar, organizar e realizar o trabalho docente na universidade (PC).

Oferecesse condições profissionais ao futuro professor de sair da universidade com condições de exercer sua profissão docente (PD).

Podemos inferir que as lacunas deixadas durante a sua formação se tornaram significativas para estes professores, que após reflexões e experiências de ensino apontam elementos indispensáveis, na sua concepção, que favoreceriam a construção dos saberes profissionais dos futuros professores. Salientamos a expressão “fazer sendo acompanhado”, parece-nos que esse acompanhamento pode ser traduzido desde a orientação para o encaminhamento dos estudantes às escolas (espaços de profissionalização), até o retorno das situações vivenciadas na escola básica que são discutidas nas salas de aula, refletidas à luz das teorias estudadas no contexto da universidade, dos componentes que perpassam o eixo curricular, transversalizando o curso e oportunizando trocas significativas, que promovem aprendizagens de saberes e fazeres durante o processo formativo.

Conforme vamos observando nos depoimentos dos professores, encontramos elementos de sua trajetória de vida pessoal e profissional que nos dão pistas de que eles iniciam a relacionar os saberes que vão construindo a partir das necessidades surgidas/sentidas durante a prática docente.

Assim é que concordamos com Tardif (2002), ao dizer que os professores apoiam suas atividades profissionais em outros saberes, inclusive no saber cultural contextualizado na sua trajetória de vida.

Nesse sentido, ao serem questionados sobre os saberes necessários e indispensáveis à ação docente, afirmam que:

O professor tem que saber daquilo que ensina e sobre aquilo que ensina, além de conhecer a história desse conhecimento [...] Essa discussão dá um caráter de reflexão sobre o conhecimento que considero relevante. Todas as questões relativas às práticas de ensino, didáticas e metodologias do ensino, elas são relevantes nesse processo (PB).

Necessitam utilizar adequadamente os saberes pedagógicos; saberes da transposição didática; saberes que deem condições ao professor de fazer-se entender pelos estudantes [...]; criar redes de saberes; divulgar as pesquisas por ele produzidas e por outros pesquisadores, que tenha relação com os temas estudados no contexto da disciplina (PC).

Os saberes devem estar relacionados com Filosofia, Sociologia e um pouco de Política, estes são saberes fundamentais para qualquer área de conhecimento. Tais saberes dão o enquadramento, ou a moldura, dentro da qual você vai pintar o seu quadro [...] (PD).

Percebemos que os professores reconheceram a importância da materialização dos saberes pedagógicos na prática docente. Enfatizam a necessidade de saber relacionar “o saber daquilo que ensina e sobre aquilo que ensina”, revelando a compreensão de que não é suficiente apenas conhecer o conteúdo a ser ensinado, mas também o como ensinar. Para além do saber disciplinar, sentem ainda a necessidade de dialogar com estes saberes, traduzindo-os como balizadores para a formação humana, ao defenderem que os conteúdos implícitos nos saberes Filosóficos, Sociológicos e Políticos são indispensáveis para toda e qualquer pessoa, posto que eles estruturam a constituição ética e humana que todo professor precisaria ter. Nesse sentido, podemos perceber que a compreensão dos professores nos deixa inferir que a docência não se limita apenas a ensinar e pesquisar, ela vai mais além, pois implica para além dos processos de aprender a ensinar e aprender a aprender, ela também implica um posicionamento político diante da vida, diante dos processos que acontecem na universidade, diante dos processos educativos, diante dos processos que a vida nos impõe. Neste contexto, nos reportamos a Tardif, Lessard e Gauthier (2001), ao entendermos que os professores em sua trajetória profissional constroem e reconstróem seus saberes a partir da necessidade que a prática exige. Portanto, percebemos nos depoimentos uma preocupação em relacionar os saberes na prática docente, nos processos formativos que perpassam a constituição do futuro docente.

No que se refere à construção das suas aulas, assim se pronunciam:

A primeira parte é sempre recuperando o que foi trabalhado na aula anterior, puxar o fio da meada, e daí um esquema básico inicial do que ia se discutir nessa

aula. Daí abria a palavra com alguns questionamentos sobre as leituras. Conseguimos fazer uma ou duas atividades em comum. Os alunos adoraram, foi uma coisa maravilhosa (PA).

Eu tenho, e não sei por que graças, uma ideia do conhecimento em ação. Eu não estou professor! Eu sou professor o tempo todo! E aí, no que diz respeito a esse “planejamento”, eu uso um senso interno, de como vou fazer isso. Ao longo do tempo eu vou modificando esse processo, dependendo das situações de ensino pelas quais eu passo (PB).

Trabalho com aprendizagens e não com objetivos. Elenco um conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas. Divido a aula em 3 momentos: 1- Atividades iniciais (como está sendo a semana, quando a aula já é no meio da semana, é o que chamo de saudações). Logo em seguida eu abro um espaço para os alunos darem avisos. 2- Memória e avaliação do último Encontro (retomo a aula anterior, peço para algum deles apresentarem uma memória da aula). 3- Atividades Específicas (é a atividade do dia, leitura, comentários, questionamentos), seguida de Encaminhamentos (que são indicações de tarefas e atividades para a próxima aula) (PC).

Observamos que cada professor organiza sua aula de forma singular, porém existe um eixo comum: a preocupação com a continuidade do processo de construção de saberes. Percebe-se, tanto na gestão da matéria, quanto na gestão da classe, uma intencionalidade, existe a adequação das situações didáticas às necessidades da turma, estratégias que induzem a desafios, reflexão, para estimular a participação nas aulas. O professor (PC) trabalha com um conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas, portanto precisa estar constantemente adequando e relacionando os saberes docentes para materializá-los na sua sala de aula.

Nesse sentido, Tardif, Lessard (2005), enfatizam que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Também Gage (1977) alerta que o ensino se diferencia de receitas e fórmulas prontas, ele requer improvisação, pois necessita de espontaneidade e habilidade para mobilizar formas, estilos, ritmos, e adequá-los exige uma complexidade de relações difíceis de realizar. Percebemos, assim, que o exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um saber fazer complexo, que exige do docente uma formação para além do domínio do campo científico da sua área de atuação e formação.

Considerações finais

A pesquisa nos permitiu compreender que as relações que os professores estabelecem entre saberes e prática circunscrevem suas ações docentes no contexto universitário.

No que se refere à sua formação, percebemos que as lacunas encontradas foram superadas, ressignificadas e relacionadas com as necessidades sentidas na prática docente, ao pensar um formato para a formação dos professores hoje. Ao enfatizar uma “prática capenga”, onde se entregava um relatório e pronto, denota uma crítica sobre

este modelo de formação, em que não se buscava construir saberes e responsabilidades conjuntas.

O reconhecimento da importância da materialização dos saberes pedagógicos na prática docente foi identificado para além do saber disciplinar, quando evidenciaram a necessidade de dialogar com os conteúdos implícitos nos componentes de Filosofia, Sociologia e Política, traduzindo-os como balizadores para a formação humana, e em especial para o futuro professor.

No contexto da elaboração das aulas, percebemos relações entre saberes e prática, evidenciadas no momento em que o professor criou estratégias para fazer com que os estudantes refletissem sobre situações propostas e apresentassem soluções no contexto da sala de aula, oportunizando trocas significativas. A forma como estrutura e planeja as aulas permite inferir que se funda nas suas convicções filosóficas, políticas, na história de vida, na experiência e nos saberes construídos no seu percurso pessoal e profissional.

Os professores universitários investigados demonstraram comprometimento com o processo de formação dos futuros professores, contudo, não podemos deixar de sublinhar a necessidade de a formação continuada ser priorizada na universidade, uma vez que a docência se reveste de uma complexidade em que cada dia mais se percebe a necessidade de trocas, de novas aprendizagens e de inovações pedagógicas, para que o novo professor não se restrinja a imitar seus professores, mas seja criativo e autônomo nas construções dos seus saberes e fazeres que a docência vai lhe exigir.

Referências

- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Formação Continuada: elementos para a construção da identidade docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. 2006. Recife. **Anais ... Recife, 2006.**
- ARROYO, Miguel. Prática Pedagógica e currículo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7. 1996. Florianópolis. **Anais ... Florianópolis, 1996.**
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.) **Docência na universidade.** Campinas: Papirus, 1998. Cap. 4, p. 57- 68.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição dos paradigmas.** Araraquara, SP: Ed. JM, 1998.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos:** possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: USP, 2009. (Sér. Cadernos Pedagogia Universitária, v. 10)
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAGE, Nathaniel L. **The scientific basis of the art of teaching**. Nova York: Teachers College Press, Columbia University, 1977.

LANGFORD, G. Teaching and the idea of a social practice. In: CARR, Wilfred. **Quality in teaching**. London: The Falmer Press, 1989. p. 21-34.

MINAYO, M. C. S. (Org.) Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antonio; LAWN, Martin (Ed.). **Educating in a European space**. London: Kluwer, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Col. Docência em Formação)

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática**. Porto: Porto Editorial, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. (Eds.) **Formação dos professores e contextos sociais**. Portugal: Rés Editor, 2001.

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

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

Recebido em: 05.11.2015

Aprovado em: 18.11.2015

Para referenciar este texto:

ROCHA, Á. M. C.; AGUIAR, M. de C. C. Docência na universidade: relação entre saberes e prática no contexto da formação de professores. **Lumen**, Recife, v. 24, n. 2, p. 29-40, jul./dez.2015.