

TELGA PERSIVO PONTES DE ANDRADE

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, SEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA,
A ORIGEM E A CONSTRUÇÃO DE SUA PRÁXIS DOCENTE:
QUE RACIONALIDADE? QUE CAMINHOS?

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Lório Dias

FORTALEZA
2006

"Lecturis salutem"

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR

Telma Regina Abreu Camboim - Bibliotecária - CRB-3/593

tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas - UFC _____

A571p

Andrade, Telga Persivo Pontes de.

O Professor universitário, sem formação pedagógica, a origem e a construção de sua práxis docente[manuscrito] : que racionalidade? Que caminhos? / por Telga Persivo Pontes de Andrade. – 2006.

129 f. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 11/05/2006.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Iório Dias.

Inclui bibliografia.

1-PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS – FORMAÇÃO – FORTALEZA(CE). 2-PRÁTICA DE ENSINO. 3-ENSINO SUPERIOR – FORTALEZA(CE). I-Dias, Ana Maria Iório, orientador. II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III- Título.

CDD(21ª ed.) 378.00708131

09/06

TELGA PERSIVO PONTES DE ANDRADE

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, SEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA,
A ORIGEM E A CONSTRUÇÃO DE SUA PRÁTICA DOCENTE:
QUE RACIONALIDADE? QUE CAMINHOS?

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 11/Maio/2006

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Lório Dias
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^a. Dr^a Ângela Terezinha de Souza
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^o. Ph.D. Francisco Antônio Loiola
University LAVAL - Canadá

Prof^o. Ph.D. Jacques Therrien
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^o Dr^o João Batista Carvalho Nunes
Universidade Estadual do Ceará - UECE

À Dr^a. Ana Maria Lório Dias
A meus pais, esposo e filhos

AGRADEÇO...

À Dr^a Ana Maria Lório Dias, muito mais que orientadora, amiga.

A todos aos professores membros da banca examinadora que me privilegiaram com suas participações.

Em especial ao professor Francisco Antônio Loiola, irmão por escolha.

Ao professor Jacques Therrien, pelas *luzes* que acendeu nesse meu caminhar.

À professora Ângela Terezinha de Souza, pela disponibilidade, pelo calor humana que emana de sua simplicidade, tão própria das pessoas realmente sábias.

A todos os docentes e funcionários da FACED e em especial àqueles do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo carinho do qual sempre fui alvo.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação pela maneira aberta como acolhem as diferenças.

À Geisa Chagas Leitão Sydrião e Adalgisa Martins Feitosa pela torcida, pela amizade, pelo afeto.

À Eliene Maria Vieira Moura, pelo auxílio na correção bibliográfica.

A Clayton Pontes, esposo companheiro, que sonha meus sonhos, ama-me mais que eu mesma e acredita em mim, quando já deixei de fazê-lo.

Às vozes anônimas que perpassam a polifonia desse meu discurso dialógico.

“ La vida no es la que uno vivió, sino la que uno
recuerda, y como la recuerda para contarla”

(García Márques, 2002, p. 8)

RESUMO

Abordamos o tema saberes docentes, que está no epicentro das pesquisas internacionais. Através da narrativa das histórias de vida, de entrevistas semi-estruturadas, dentre outros instrumentos de mediação, buscamos entender o sentido do discurso de 20 professores, de universidades públicas e particulares de Fortaleza-Ceará-Brasil, destituídos de formação pedagógica, sobre suas práticas de ensino, modos de ser e fazer; suas concepções sobre como, onde e com quem aprenderam a lecionar. Intentamos ainda construir um quadro teórico sobre o saber docente e uma ilustração das múltiplas facetas e origem desse. Estabelecendo um paralelo entre o enunciado dos sujeitos e a teoria sócio-epistemológica de Maurice Tardif. Procuramos compreender o sentido dos discursos de nossos colaboradores de forma ativa e criativa, segundo a perspectiva dialógica e polifônica de Bakhtin. Depreendemos que o imaginário desses docentes é constituído por uma miríade de crenças, concepções, valores e sentimentos, conquanto mutável, dialético e dinâmico. Em seus ideários os saberes desses professores têm fontes e características diversas, que o estudo identificou de modo fragmentado nas falas individuais dos sujeitos da pesquisa como núcleo duro da docência universitária, embora não reconhecido, assumido e integrado a uma prática docente original e peculiar de cada um deles. Identificamos três características dessa prática de ensino: que a mesma é uma prática autodidata-intuitiva, que se assenta na existência de um *dom* ou *talento* especial para o ensino, concebendo-o como arte e numa identidade disciplinar, que considera o conhecimento da matéria lecionada como primordial. Algumas dessas fontes são a família, a escola, a profissão, as interações sociais. Julgam haver aprendido a lecionar na prática; crêem também que seus saberes são construídos e reconstruídos, permeados pelas vozes de familiares, professores e colegas com os quais contataram em suas trajetórias de vida, através de uma relação dialógica. Reputam ainda que os saberes da prática profissional são essenciais ao exercício da atividade docente, conquanto concordem que um saber isoladamente é insuficiente para forjar um bom professor, pois esse se faz na conjugação de diversos saberes, adquiridos na e pela práxis do ofício docente, por conseguinte, através de seus saberes da experiência, sempre mediado pelo diálogo com os sujeitos diversos com os quais interagem em suas trajetórias de vida e através de um agir comunicativo espontâneo, sem o qual a educação, o trabalho coletivo, a cooperação não são possíveis. Um caminho para esses, professores universitários destituídos de formação pedagógica, seria abraçarem a dimensão hermenêutica da pedagogia; seria desenvolverem uma racionalidade pedagógica, uma competência comunicativa e emancipadora através de uma reflexão crítica de suas práxis. Côncios ou não, os professores do ensino superior são detentores de uma prática, um discurso e uma teoria pedagógica original e própria, constituída a partir de situações reais de ensino em sala de aula, e que acreditamos deve ser considerada na pesquisa educacional.

Palavras chaves: 1. Educação; 2. Professores Universitários; 3. Saberes Docentes; 4. Dialógica; 5. Polifonia; 6. Sócio-epistemologia; 7. Prática de Ensino.

ABSTRACT

We approach about the docent knowledge that is the center of the international researches. Through the narrative of the life stories, of semi-structured interviews, among other instruments of mediation, we tried to understand the sense of the speeches of 20 teachers of public and private universities of Fortaleza- Ceará -Brazil, dismissed of pedagogic formation, regarding the origin of their knowledge, ways of being and doing; their conception about how, when and with who they learned how to teach. We still intend to construct to a theoretical picture on docent knowledge and an illustration of the multiple facets and origin of this. It was our intention also to establish a parallel between the imaginary of the citizens and the social-epistemological theory of Maurice Tardif. We tried to comprehend the sense of the speeches of our collaborators in an active and creative way, following the dialogical and polyphonically perspective of Bakhtin. We understand that the imaginary of these teachers is constituted by a myriad of beliefs, conceptions, values and feelings, instead mutable, dialectical and dynamic. In their set of ideas about knowledge of these teachers have diverse sources and a lot characteristics, which was identified by the research in individual speeches of the professors of the university. We identified three characteristics of this knowledge: with the first is self-learning practice, which was based on a gift; or consider as art the knowledge practice; or in a disciplinary identity which was consider the knowledge of the subject as primordial. In the imaginary, the collaborators, they judge to have learned to teach practicing; they also believe that their knowledge are built and rebuilt, , to cross by the voices of relatives, teachers and colleagues with whom they share their life experience through a dialogical relation. They consider also that the knowledge of the subject, as well as their ability of the professional practicing are essential for the exercise of the teaching activity, instead they agree that a knowledge isolated is not enough to forge a good teacher, because this one is made by the conjugation of diverse knowledge, acquired in and by the daily professional work of the teaching job, therefore, through their knowledge of experience, always mediated by the dialog with the diverse people with whom they interact in their life and through a spontaneous communicative way, without which the education, the collective job, the cooperation are not possible. Knowing that or not, the teachers of graduation schools perpetuate medieval practices, by experimentation, without the certainty of their efficiency. The way for us, college teachers destitute of pedagogic formation, is to hold the hermeneutic dimension of pedagogy; it's to develop a pedagogic rationality, a communicative and emancipator competence through a critic reflection of our daily professional work. Knowing that or not this professors had a practice, an speech and a original pedagogy theory, which was builded on real teach situation and we believe that should be consider on the educational research.

Key words: 1. Education; 2. College teachers; 3. Dialogical 4. Polyphonic; 5. Docent Knowledge; 6. Social-epistemology; 7. Teaching practice.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CONSTRUINDO UM CAMINHO	13
2.1	As inquietações	15
2.2	Um porto rumo ao imaginário	25
2.3	Outras pesquisas sobre os saberes docentes	31
2.3.1	Pesquisas sobre o comportamento dos professores.....	31
2.3.2	Pesquisas sobre a cognição dos professores.....	33
2.3.3	Pesquisas de cunho interacionista.....	34
2.3.4	Pesquisas sobre o pensamento dos professores.....	36
2.3.5	Pesquisas sobre a sociologia das profissões e do trabalho.....	37
2.3.6	Pesquisa sobre a cognição situada.....	37
2.4	Caracterizando o ensino superior no Brasil	38
2.5	Nossos questionamentos	43
3	UM CAMINHO PARA O IMAGINÁRIO	45
4	RESGATANDO O IMAGINÁRIO DOCENTE	59
4.1	Os sujeitos pelos sujeitos	59
4.2	Delineando os colaboradores	65
4.3	Um mergulho no imaginário docente	67
4.3.1	Saberes e qualidades imprescindíveis para a docência.....	68
4.3.2	O ensinar na concepção desses docente universitários.....	71
4.3.3	Fatores que mais contribuíram para aprender a lecionar.....	72
4.3.4	O que os docentes ensinam a seus alunos.....	72
4.3.5	Magistério, um ofício solitário.....	74
4.4	COMPREENDENDO O IMAGINÁRIO DOCENTE	75
4.4.1	Saberes pessoais do professor.....	78
4.4.2	Saberes provenientes da escola fundamental, média, etc.....	80
4.4.3	Saberes curriculares.....	83
4.4.4	Saberes provenientes da experiência profissional.....	86

4.5	Características do saber docente	89
4.5.1	A temporalidade do saber docente.....	89
4.5.2	A pluralidade do saber docente.....	92
4.6	Vozes que perpassam o imaginário docente	93
4.7	Ensaando uma tipologia	98
4.7.1	Compreendendo-se como autodidatas/intuitivos.....	99
4.7.2	A identidade disciplinar.....	102
4.7.3	O ensino como arte: dom, mito ou realidade?.....	103
5	NOSSO DISCURSO SOBRE OS DISCURSOS	105
	REFERÊNCIAS	113
	ANEXOS	122

1 INTRODUÇÃO

Nessa pesquisa buscamos entender o sentido do discurso de 20 professores universitários, sem formação pedagógica, sobre suas práticas e ensino, fazendo-os lembrar, através de um processo narrativo, suas trajetórias de vida, concepções, crenças, valores e saberes edificados no exercício cotidiano do magistério.

Na busca dessa inteligência tínhamos por objetivo responder a alguns questionamentos sobre o modo como crêem que aprenderam a ensinar, quais saberes consideram imprescindíveis para o exercício pleno da atividade docente, bem como as origens desses saberes. Em partindo desses dados estabelecemos uma análise comparativa entre o ideário desses professores e o modelo tipológico de Tardif, sobre a origem social dos saberes docentes, tendo por *fundo perceptivo* o caráter dialógico e polifônico do discurso, preconizado por Bakhtin.

Inicialmente discorremos sobre nossa chegada ao ensino superior, experiências e expectativas; conscientização sobre o despreparo pedagógico e interesse pelo tema.

No tópico subsequente abordamos a importância da temática no contexto educacional mundial, no âmbito da qual a revisão bibliográfica aponta para a visão sócio-epistemológica que alicerçou essa pesquisa; finalizamos apresentando os questionamentos e objetivos que direcionaram esta investigação.

Na seqüência descrevemos nossos encontros com os sujeitos colaboradores desse trabalho, os instrumentos mediadores dessa investigação, o por quê das escolhas metodológicas e instrumentais.

Depois traçamos o perfil de nossos depoentes, passando a arrolar os sentidos por eles produzidos em seus discursos sobre a origem de seus saberes, modo de ser e fazer, condições físicas e materiais de trabalho.

Nessa fase entabulamos uma compreensão dialógica com os discursos, visando identificar alguns elementos constitutivos do imaginário¹ docente quanto às práticas docentes e suas origens; transcrevemos vasto material, inclusive trechos das falas dos docentes, para fundamentar as significações por nós atribuídas às

¹ O termo imaginário é no âmbito dessa pesquisa, um construto que engloba as crenças, concepções, conhecimentos, idéias e saberes do professor universitário sobre sua práxis docente.

enunciações dos professores protagonistas dessa pesquisa. Conquanto formadas dentro do pensamento positivista, que apregoou a neutralidade valorativa das ciências, nos induzindo a esquecer o condicionamento histórico-social do conhecimento, assumimos que como membros de uma sociedade situada no tempo e no espaço não podemos considerar-nos pesquisadoras neutras, o que significa que analisamos os dados em consonância com nossos referenciais; por conseguinte, essa pesquisa, queiramos ou não, reflete um pouco dos valores que, constitutivamente, trazemos conosco.

Finalizando descrevemos, de forma sucinta, o percurso trilhado por nós no desenvolvimento dessa investigação. Enfatizamos os sentidos e significações por nós apreendidas dos discursos dos sujeitos colaboradores; deixando claro que significações outras podem ser apreendidas, pois como assevera Bakhtin (SOUZA, 1994, p.103-104) a verdade não está no interior de uma única pessoa, mas na interação dialógica, entre pessoas que, coletivamente, a procuram. Essa crença é o eco de um antigo discurso, visto que Sócrates (ULLMANN, 1994, p.45) também acreditava que através do diálogo a verdade poderia ser revelada. Como assevera Cunha (1998, p.45), a pesquisa que usa narrativas pressupõe um processo coletivo e cultural de mútua explicação, o qual imbrica a vivência do pesquisador e do pesquisado, especialmente na re-interpretação dos significados.

2 CONSTRUINDO UM CAMINHO

Estando a atividade docente alicerçada constitutivamente nos saberes lecionados, estes são basilares e forjam a identidade profissional do professor; contudo, os trabalhos sobre esses saberes são ainda pouco conclusivos, de vez que o ensino é uma atividade plena de singularidades e de especificidades; elencar categorias comuns à prática de vários profissionais, atuando como professores, auxiliar-nos-ia a contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos de base necessários para ratificar os preceitos defendidos pelos inúmeros autores, que preceituam a Nova Epistemologia da Prática Profissional.

Saberes ou conhecimentos dos docentes são termos, que se encontram no epicentro das pesquisas em Educação, que abordam, a partir das mais diversas concepções, a formação de professores e sua profissionalização, a identidade profissional e o ensino há aproximadamente duas décadas. A partir de 1980, na América do Norte, no mundo anglo-saxão, na Europa, no início da década de 1990, e, mais recentemente, nos países de língua latina como o Brasil, a literatura e a pesquisa nas ciências da educação produziram uma profusão de trabalhos sobre os trabalhos docentes (GAUTHIER; TARDIF; MELLOUKI, 1993; GAUTHIER *et al.*, 1998; SCHULMAN, 1986; TARDIF, 2000a, 2000b, 2001, 2002; TARDIF; BORGES, 2000; TARDIF; LESSARD, 1999; THERRIEN; LOIOLA, 2001, 2003).

Em 1983, Donald Schön publicou um livro sobre conhecimento e educação profissional, com o título *The Reflective Practitioner*, no qual propunha uma nova epistemologia da prática, que, diferentemente, da racionalidade técnica (epistemologia predominantemente praticada pelas faculdades profissionais contemporâneas), fundamentar-se-ia na competência e no talento usado por alguns profissionais em situações inusitadas, singulares e de conflito (Schön, 2000). Alguns arautos dessa nova epistemologia da prática profissional, além de Schön (1983, 1987, 1992, 2000), são: Argyris & Schön (1974), Bolster (1983), Calderhead (1987), Doyle (1986, 1987) e Perrenoud (1993, 2000).

Falar sobre saberes dos professores, saber-fazer, competências e habilidades, que servem de sustentáculo ao trabalho docente em sala de aula é um empreendimento audacioso. Contudo, pesquisar esses saberes entre professores, que prescindem de uma formação pedagógica para o exercício do magistério, que

abraçam a docência munidos apenas de conhecimentos inerentes às suas profissões (como advogados, engenheiros, médicos, odontólogos, enfermeiros, farmacêuticos, fisioterapeutas) é bem mais difícil. Espantoso é saber que muitos desses profissionais conseguem se tornar excelentes professores, na opinião de seus alunos e colegas de magistério.

O tema proposto nessa pesquisa coaduna-se com o pensar de Schön (1983, 1987, 1992, 2000) e autores outros, os quais propõem que o professor passe a ser concebido hodiernamente como um profissional (GAUTHIER, 1998) e não mais como um artesão, técnico ou um especialista da disciplina.

Questionamentos centrados nos saberes do ofício dos professores, têm sido tema de inúmeros debates no mundo educacional como um todo; não obstante, nossa pesquisa restringe-se a uma fração específica desses saberes, ou seja, àquela que compete a algumas profissões tradicionais, dentre outras, nas quais o ofício de professor, quase sempre, é uma atividade secundária, o profissional não se identifica como professor, não tem formação para o magistério e o que considero mais grave, talvez, pela falta de conhecimento sobre o assunto, parece não valorizar o saber pedagógico e portanto, não o procura.

Conquanto seja um tema de abrangência internacional, os saberes docentes no âmbito do ensino superior têm muito caminho a trilhar, em termos de pesquisas em nosso País. A principal legislação, a qual define as relações Estado/Universidade, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394), é omissa em relação à formação didática do professor universitário, embora identifique e tipifique muitíssimo bem os professores dos diversos outros níveis de ensino. A mesma LDB em seu artigo 52, incisos I e II, expressa a obrigatoriedade das universidades possuírem um terço de seu corpo docente constituído por professores com titulação de mestres ou doutores, ou seja, deixa subentendido a exigência de uma competência técnica de seus professores; não obstante saberes outros referentes ao exercício da docência são esquecidos. Num país como o nosso, onde temos um sistema de educação superior tão complexo e variado, formado por instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, pleno de diferentes características econômicas, sociais e étnicas, a expansão quantitativa das Instituições de Ensino Superior (IES), e conseqüentemente de docentes, pedagogicamente improvisados, é um bom tema para ser pesquisado.

2.1 As inquietações

Oriundas da área de saúde tornamo-nos professoras, por opção, após uns dez anos de graduadas. Sem formação pedagógica abraçamos o magistério às cegas e imbuídas da crença que possuíamos um talento inato para lecionar. No âmbito da universidade, no cotidiano da sala de aula fomos construindo um modo peculiar de lecionar, inspiradas em professores queridos, que guardávamos na lembrança como bons professores, amigos, modelos de ética e profissionalismo. Porém, sentíamos que faltava-nos algo, que nós não sabíamos discernir; ao freqüentarmos o curso *Didática do Ensino Superior*, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, constatamos que faltavam-nos conhecimentos pedagógicos.

Despertadas para importância dos saberes das Ciências da Educação para a melhoria do nosso desempenho em sala de aula, começamos a conversar sobre o assunto com outros colegas. Verificamos, então, que além de desconhecerem completamente a área educacional, muitos chegavam mesmo a menosprezá-la.

Após esse período passamos a observar o modo de lecionar dos colegas: como organizavam suas aulas, como interagiam com os alunos, as dificuldades relatadas, etc. Constatamos que vários colegas tidos como excelentes profissionais, pesquisadores afamados eram considerados professores sofríveis, outros péssimos; em contraposição professores não tão laureados revelavam-se professores excepcionais, carismáticos frente aos alunos e reconhecidos pelos colegas como competentes. Profissionais, sem formação para a docência, que prescindem do conhecimento pedagógico, superam-se e consagram-se como professores. Desde então a curiosidade levou-nos a imaginar os processos utilizados por esses professores na construção dos seus saberes, bem como de que forma esses saberes são mobilizados no desenvolvimento de sua prática² ou práxis³ pedagógica.

² Prática é aqui definida como a repetição de esquemas e rotinas, desenvolvidas por gerações anteriores e incorporadas por cada indivíduo de forma particular, sem uma reflexão crítica sobre a validade dessas.

³ Compreendemos práxis como a superação das práticas cotidianas, através da reflexão e da ação. De forma mais abrangente, semelhantemente ao que Lucarelli (1994, p. 14) denomina práxis inventiva: é aquela que traz sempre algo novo, através da resolução intencional de um problema, quer prático, quer teórico.

À proporção que fomos familiarizando-nos com a literatura sobre os saberes docentes, maior a nossa vontade de compreender esse complexo, intrigante e fascinante processo de formação de um professor.

O alvo de nosso interesse era profissionais que como nós se fizeram professores sem o concurso de conhecimentos formais para o exercício da docência.

O ponto de partida foram nossas concepções; baseadas nelas fomos em busca de uma teoria que se coadunasse o mais possível com nossas crenças.

Encontramos respaldo na teoria sócio-epistemológica de Tardif (2002). O primeiro fato, que nos levou a considerá-lo foi a importância por ele atribuída à família, à educação, à personalidade (fontes sociais do saber docente, descritos em sua tipologia) na construção dos saberes docentes. O segundo, por ter como cerne de suas pesquisas o trabalho docente. Para esse autor o saber dos professores está *a serviço* do trabalho; as relações dos professores com seus saberes é sempre mediada pelo trabalho, ligadas àquilo que fazem ao ensinar; o saber docente é esculpido, moldado, forjado *no* trabalho e *pelo* trabalho.

Nós não poderíamos ficar indiferentes a esses dois fatos, porque em sendo nós um desses sujeitos que se fizeram professores sem formação para o ensino, nós *víamos* (esse *víamos* é uma concepção nossa) a importância da família, da personalidade, da educação e do trabalho na nossa história de vida no magistério.

Então, se os sujeitos dessa pesquisa não possuem formação pedagógica, conseqüentemente se fizeram professores, como nós, através do exercício da docência, ou seja, através do trabalho.

Alicerçadas ainda em nossas experiências, concepções e história de vida, acreditamos ser o ensino uma atividade constitutivamente dialógica. Cremos, igualmente, que o sujeito constrói-se no diálogo e através desse.

Nosso ingresso no ensino superior deu-se como professoras das disciplinas Audiologia e Fisiologia da Audição, no curso de Fonoaudiologia.

Durante mais de quinze anos trabalhamos como otorrinolaringologistas, mais especificamente com deficientes auditivos; vivenciamos a dificuldade de comunicação daquelas crianças e os déficits de desenvolvimento causados pela ausência da linguagem verbal.

A linguagem desde então passou a ser alvo de nosso interesse: mergulhamos em autores diversos como Bakhtin (1997, 1999, 2000), Chomsky (1969), Saussure (1969, 1985) e outros mais.

Quando resolvemos fazer uma pesquisa ouvindo as histórias de vida dos professores universitários, seus discursos e utilizando a concepção argumentativa discursiva do saber, de pronto compreendemos que Bakhtin (1997) seria nosso esteio. E por que Bakhtin (1999)? Porque a linguagem em Bakhtin (1999) é pulsante, é viva; porque em Bakhtin (1997) a categoria básica da linguagem é a interação verbal, de caráter dialógico. A linguagem não pode ser dissociada da entoação, cuja função é relacionar a palavra com o contexto. Por conseguinte, a linguagem é interação, é diálogo e é situada, como o é também o ensino.

Dois outros conceitos de Bakhtin (1997) são, em nossa concepção, também basilares: conceber a unidade de mundo como polifônica e à compreensão como um processo ativo e criativo, ou seja, uma forma de diálogo.

Associar Bakhtin (1997) a Tardif (2002) possibilitar-nos-ia introduzir uma relação dialógica, de sentido, não privilegiada por esse último em sua teoria.

No final desse nosso caminhar descobrimos Habermas (para sermos sinceras, o professor Therrien instou-nos a considerá-lo). Esse era o elo perdido; sua teoria, da ação comunicativa, a qual propõe novo paradigma (o da razão comunicativa) tem uma abordagem epistemológica que constitui uma crítica à teoria positivista e à sua práxis tecnicista (a racionalidade que subjaz às práticas dos sujeitos dessa pesquisa, mesmo que não tenham consciência da existência dela, qual é? – a positivista).

Em Habermas existem três dimensões fundamentais da vida humana: o *trabalho*, o qual permite a manipulação do meio social e físico; a *linguagem*: (...) constitui mediação, que permite a transmissão da cultura de forma institucionalizada (BOUFLEUR, 2001, p.100); e o *poder*; nessa dimensão surge o interesse por libertar o sujeito, emancipá-lo através da auto-reflexão.

A ação comunicativa de Habermas (1989) é o liame entre o trabalho e a linguagem e aponta ainda para uma auto-reflexão crítica e emancipatória.

Em partindo desses, diversos autores inseridos no estudo de problemáticas semelhantes foram arrolados para corroborar e estruturar a reflexão sobre a temática em pauta, a qual está inserta, portanto, num movimento amplo e atual de pesquisa sobre o ensino, a natureza desse, seu funcionamento, seus componentes e em busca de contribuir para determinar um repertório de conhecimentos constitutivos do ensino; centrando nosso escopo no *saber da ação pedagógica*, um dos saberes, que formam o reservatório geral de conhecimentos de um professor. O definir desse

repertório de saberes específicos do ensino é o ponto vital e perseguido por todos, que buscam a profissionalização do ofício de professor.

Para Gauthier (1998; p.185) esse repertório de conhecimentos expressa a prática docente na sala de aula, a qual não é inconsciente, visto ser o professor um *ator racional*, que sabe o que faz e porque o faz. Tardif; Lessard; Lahaye (1991) afirmam que os professores consideram o *saber experiencial* (o qual, validado pela pesquisa, forma o saber da ação pedagógica), como o saber fundamental de sua prática e de sua competência.

O saber dos professores foi um tema, que durante muitas décadas não suscitou o interesse dos pesquisadores da área da educação. Conquanto, em meados da década de 80, o descontentamento geral com a educação americana, e mais especificamente com as faculdades de educação, responsabilizadas pela má formação dos professores, foi sacramentado nos relatórios do *Grupo Holmes* (1986) e pelo *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession* (1986), vertendo as pesquisas para a formação e saberes dos professores.

Os trabalhos de Doyle (1977) e de Gage (1963) constituem uma verdadeira revisão crítica das pesquisas sobre o ensino. Posteriormente a esses, sínteses críticas sobre o *ensino* e sobre os *saberes docentes* foram desenvolvidas por Shulman (1986), o qual procurou catalogar as pesquisas e suas abordagens, destacar as lacunas nelas existentes, contextualizá-las e indicar as novas perspectivas dessas pesquisas. Essa síntese serviu de referência para as reformas educacionais americanas da década de 90. Outra síntese, que também objetiva identificar a natureza das pesquisas sobre saberes docentes, classificá-los e identificar as diferentes abordagens teórico-metodológicas utilizadas é a de Daniel Martin (1992); pode-se ressaltar ainda a síntese de Gauthier *et al.* (1998), que também busca constituir uma tipologia das pesquisas. Essas três sínteses últimas têm como objetivo derradeiro elaborar um repertório de conhecimentos necessários ao ofício de professor, fundamento das pesquisas sobre o *knowledge base*.

A década de 80, conforme expressamos nos parágrafos anteriores, fez eclodir um interesse maior sobre os saberes dos professores e dentre outros fatores determinantes do rumo tomado pelas pesquisas educacionais atuais, é possível citar o enfraquecimento do positivismo e do racionalismo nos países anglo-saxônicos, que libertou a psicopedagogia do domínio da psicologia do comportamento, a qual

considerava a atividade educacional uma simples aplicação de técnicas desenvolvidas pelas ciências.

Trabalhos como os de Chomsky (1969), Feyerabend (1964), K. Popper (1975) e Kuhn (1996) exorcizaram o positivismo e fizeram-nos vislumbrar o evoluir do conhecimento através de outras lógicas que não a científica; não existe apenas um tipo de conhecimento, qual seja, o alicerçado na ciência empírica da natureza; há conhecimentos cuja lógica advém do cultural, do ideológico, do social.

Nesse mesmo período, na Europa Continental e nos países de língua francesa surgiu uma crítica sistemática ao racionalismo clássico, que congrega autores diversos como Foucault (1972), Habermas (1989), Lyotard (1993), Vattimo (1989), a qual culmina numa *crítica total da razão*, segundo Appel (1985); as idéias desses autores irão, nas décadas de 70 e 80, servir de esteio às ciências sociais e humanas, refletindo mudanças importantes na educação.

Gadamer (1976) e Heidegger (1993), através da hermenêutica, acenam-nos com uma nova visão do conhecimento: a lógica formal não é o único método de alcançar-se o conhecimento. Ele advém da interação do homem com a realidade, que tenta compreendê-la e interpretá-la. Esse homem, mesmo quando cientista, está constitutivamente inserto num mundo já estatuído, estando, portanto, impregnado por uma cultura, suas tradições e evoluir histórico.

Outrossim, a teoria marxista nos põe que todo conhecimento produzido pelas ciências é forjado num contexto social e Habermas (1989) ratifica que nenhum conhecimento é neutro, pois é determinado pelo jogo de interesses e poder da sociedade, que o gesta.

Essa aluvião de idéias busca um conceito de conhecimento mais plástico, capaz de abranger *saberes* que não podem ser aferidos pelo método hipotético-dedutivo, que conquanto não sejam passíveis de comprovação laboratorial, existem e precisam ser interpretados e compreendidos. É nessa categoria de conhecimentos que se encontram os saberes docentes.

O arauto dessas idéias na Educação é Schön (1983,1987), que em criticando a racionalidade instrumental e o positivismo afirma que o saber dos profissionais, é um saber distinto dos preconizados pelo positivismo, pois está assentado no talento, na improvisação e na intuição. O que distingue um profissional de outro é o *agir profissional*, o qual não pode ser dirigido por uma lógica instrumental; não há uma

receita para resolver problemas; o profissional constrói seus problemas cunhando-os com seus valores, ética e talento próprio.

É também Schön (1992), juntamente com Marcelo Garcia (1993), Zabalza (1994) e Zeichner (1993), que alertam para a necessidade de investigar-se a prática profissional sob a perspectiva do professor como profissional e pessoa.

Shulman (1987), no final da década de 80, contribui também para sepultar a visão positivista do conhecimento, buscando demonstrar que apenas o conhecimento da matéria a ser lecionada não é suficiente para explicar o desempenho de um professor em seu interagir cotidiano com os alunos.

Doyle (1986) é outro que, no mesmo período, insurge-se contra o conceito positivista de conhecimento e mostra que o trabalho do professor na sala de aula tem particularidades, que determinam suas decisões e interagir com os estudantes.

Nos Estados Unidos autores como Zeichner (1993), dentre outros, reconhecem a legitimidade das teorias geradas na e pela ação docente; propõem uma abordagem social e crítica da formação de professores, enquanto diversos programas de pesquisa centrados no estudo do pensamento dos professores buscam agora compreender a natureza do saber dos professores através da narrativa de suas histórias de vida e do saber-fazer cotidiano desses.

E por que verter-se sobre as ações dos homens? Porque o mundo dos homens é por eles edificado, e somente pode ser dado a conhecer através da compreensão e da interpretação de suas ações e sua intencionalidade. Não pode ser conhecido através da observação como costuma ocorrer com o mundo natural.

Se o mundo dos homens, segundo Marx (1975), é produzido, para conhecê-lo, bem como para intuir a intencionalidade das ações dos homens o instrumento mais apropriado é a linguagem, o discurso, a narrativa, a oralidade humana.

Diz Tardif (2002) que falar de alguma coisa ou com alguém é dar sentido ao mundo, construí-lo, significá-lo. Tentar abstrair o conhecimento sobre o homem através de equações matemáticas é engessá-lo, é de ele subtrair a essência.

O caminho para alcançar, para desvelar o conhecimento humano é o hermenêutico e o método o discurso, o *mundo vivido* (Gadamer, 1976a; Husserl, 1990), os *jogos de linguagem* (Habermas, 1989; Wittgenstein, 1994), o *viver cotidiano* (Sartre, 1997), as *interações concretas entre os seres humanos* (Mead, 1934); as histórias de vida.

Para Bakthin e Vigotsky (*apud* SOUSA, 1994) a palavra é o modo mais puro de interação social; a linguagem é dialógica e importante para a construção social da consciência.

As histórias de vida, conquanto proferidas por um ser individual, trazem imbuída em seu falar uma enorme carga de conceitos e preconceitos forjados a partir do social, portanto coletivos.

Ainda em Bakthin (2000) todo enunciado é dialógico e toda palavra está sempre carregada de um conteúdo e de um sentido ideológico e vivencial. Portanto, a partir da fala dos professores ser-nos-á possível apreender a natureza de seus saberes e em explicitando-os torná-los acessíveis a outros professores.

Esse novo modo de intuir a noção de saber e conhecimento deu à luz objetos epistêmicos bem distintos daqueles utilizados pelo positivismo e fizeram eclodir uma profusão de abordagens, em cujo cerne foram colocados os construtores do mundo cotidiano, suas crenças e saberes do senso comum, levando em conta as ações e jogos de linguagem utilizados no cotidiano dos homens interagindo socialmente. Buscam o ator em ação e os saberes advindos dessa prática.

Das ciências humanas e sociais emergem a etnometodologia, a fenomenologia, a antropologia cultural, a sociologia das profissões e o interacionismo simbólico.

Da psicologia (que na área da educação e das pesquisas de ensino sempre foi a disciplina dominante) e das ciências da cognição advêm o cognitivismo, o cognitivismo computacional, o comportamentalismo ou behaviorismo, o construtivismo, o sócio-construtivismo e o neobehaviorismo.

Essa gama de abordagens propiciou ao tema *saberes docentes* uma melhoria qualitativa, pois além da profusa quantidade de trabalhos sobre esse assunto, o mesmo foi estudado sob as mais diversas ópticas, havendo inclusive pesquisas que utilizaram a associação de abordagens em seu estudo.

Pesquisas sobre ensino como as de Gauthier *et al.* (1998), Houston *et al.* (1990), Martin (1992), Shulman (1986, 1987), Tardif (2000b, 2002), Tochon (2000) Wittrock (1986); sínteses dessas pesquisas como as de Doyle (1977), Gage (1963), Gauthier *et al.* (1998), Martin (1992), Shulman (1986), constituem um profícuo campo de pesquisa para as Ciências da Educação.

Mas, algumas perguntas persistem, pois não conseguiram ser respondidas pelas muitas pesquisas nessa área: qual é a real função do professor dentro do

grupo social? Qual o lugar de seus saberes, se é que os possui, dentre os saberes da sociedade que representa? É ele um mero transmissor de conhecimentos produzidos por outrem? Mesmo que admitíssemos tal absurdo, essa função de disseminar e sedimentar conhecimentos carece de importância para a sociedade?

Para entendermos melhor essas questões dois pensares extremos devem ser avaliados: o cognitivismo e o sociologismo. Lembremos que, com a ascensão das ciências cognitivas, ocorrida logo após o desencanto com o behaviorismo na América do Norte, várias teorias como o construtivismo, o sócio-construtivismo e outras passaram a crer que, tanto no ensino como na aprendizagem, o conhecimento advinha de processos mentais (representações, esquemas, processamento de informações, capacidade de análise e síntese, etc.), ou seja, o ensino-aprendizagem tinha como base a atividade cognitiva do indivíduo; o conhecimento adviria da atividade do pensamento individual.

O sociologismo por sua vez cala a voz do professor e o transforma em simples refletor das ideologias da cultura dominante, das ideologias pedagógicas, das forças sociais e órgãos de classes; não interessa o que os professores dizem a respeito de seus saberes, pois são meros propaladores de saberes dos outros e destituídos da capacidade de refletir e formular opiniões próprias sobre seus procederes.

Mas quais são os reais saberes dos professores? Será que para lecionar basta ter *bom senso*, intuição, cultura geral, talento e conhecimento do assunto a ser abordado; será que o ensinar não possui saberes específicos desse ofício? Gauthier (1998) afirma que acreditar nisso é erro crasso, que não nos permite identificar um *repertório de conhecimentos próprios do ensino*.

Caso nos reportemos a Tardif; Lessard; Lahaye (1991) os veremos afirmar que vários saberes são arrolados pelos professores durante o exercício de suas atividades e que esses saberes docentes são plurais e heterogêneos. E os mesmos explicaram: são plurais porque se originam de saberes outros, como os saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. É um saber plural, constitutivamente heterogêneo por advir de fontes diversas como as instituições de formação, da prática cotidiana, e da situação do professor dentro da divisão social do trabalho, situação na qual, grupos outros produtores dos saberes, legitimadores desses e grupos gestores do sistema educacional são bem mais valorizados que os professores de carreira, tidos como simples aplicadores de técnicas pedagógicas, transmissores de saberes de outros.

É a esse reservatório de saberes que o professor recorre para interagir nas situações concretas da vida diária na sala de aula.

Os autores elencam nesse repertório: saberes disciplinares (o conhecimento específico da matéria); saberes curriculares (saberes modificados que constituem o programa de ensino); saber das ciências da educação (noções sobre o sistema escolar, carga horária etc., necessários para que atue como professor); saberes da tradição pedagógica (toda aquela concepção prévia sobre a escola: um grupo de estudantes, um professor, uma sala de aula); saberes experienciais (saberes práticos, utilizados no exercício diário do ofício de professor, não sistematizados em teorias); saberes da ação pedagógica (saber experiencial validado na e pelas pesquisas).

O *saber prático ou experiencial* acreditamos será importante nessa pesquisa, por isso discorreremos um pouco mais sobre ele.

Segundo Tardif (2002) os saberes experienciais são produzidos pelos professores e representam o modo de compreensão dos professores sobre sua prática e constituem uma forma de imporem-se às demais instâncias educacionais, mostrar que têm algum poder sobre o próprio ofício. Nesses saberes, constituídos durante o exercício profissional, os professores, quando inquiridos, baseiam suas competências. São eles que os docentes utilizam como parâmetro para avaliarem-se. São saberes que não advêm de cursos de formação, que não existem nos currículos, não estão sistematizados em teorias.

Esses saberes consttuem *habitus*, modo de agir incorporado durante o vivenciar do ofício; é a hermenêutica de cada docente, seu modo de compreender e interpretar cada situação da prática cotidiana e a partir daí orientar sua profissão. Nas palavras do próprio Tardif (2002) é “a cultura docente em ação”.

A atividade docente é exercida num emaranhado de interações com outras pessoas, em situações concretas, que exigem habilidades pessoais e improvisação, fatores muito ligados a traços da personalidade do docente, que o fazem desenvolver um modo peculiar de ação.

Em incorporando essas atitudes, com o passar do tempo, o professor sente-se mais seguro para interagir em situações outras similares. Essa maneira de atuar na vida diária, o curso de formação não lhe ensinou.

Esses são agires desenvolvidos no cotidiano da sala de aula, corporificados, sedimentados em *habitus*, que se transformam em sinete da personalidade

profissional do docente.

São ainda saberes que o docente necessita quando, sozinho, tem que enfrentar uma situação inusitada; quando não pode esperar para perguntar a um colega ou professor mais experiente como agir; e em se saindo bem ele guarda esse modo de agir, para servir como parâmetro numa outra situação similar. E é assim que ele vai hierarquizando seus saberes; ele compreende que é mais importante saber interagir em sala de aula, numa situação concreta, que deter conhecimentos sobre a organização escolar, ou coisa semelhante.

É na situação prática, junto a seus alunos que ele *demonstra* a si, e aos outros que sabe ensinar, que ela ratifica seus saberes e sua competência.

O tema dessa investigação persiste, portanto, há duas décadas, palpitante nas pesquisas sobre as ciências da educação no mundo todo, é, portanto, atual.

Abordaremos aqui os saberes docentes, a construção de esses saberes (conquanto nossos entrevistados não hajam freqüentado um curso de formação para o magistério), e o trabalho docente de profissionais pertencentes a áreas de conhecimentos e a profissões tradicionalmente consagradas.

Em sendo os saberes docentes um tema ainda atual, mas com vinte anos de pesquisas compiladas, muitas são as concepções e orientações, que nortearam e ainda norteiam os milhares de trabalhos produzidos nesse campo.

Embora estas pesquisas sejam, em sua maioria, provenientes da literatura anglo-saxônica, o tema, a problemática e os questionamentos transcendem os marcos geográficos e refletem preocupações e questões sobre o ensino, presentes em todo o mundo ocidental, incluindo o Brasil.

Em nosso País a temática saberes docentes também já é alvo de preocupação das pesquisas educacionais, constatamos tal fato ao observarmos a infinidade de seminários, congressos e atividades outras relacionadas ao tema.

Em se tratando da formação e desenvolvimento profissional de professores universitários, essa apreensão está muito associada à expansão quantitativa das IES e conseqüentemente ao aumento do número de professores universitários.

Contudo, não existe ainda um processo de formação para o magistério superior, estando o mesmo relegado à preparação em cursos de pós-graduação, esporádicos e insuficientes para propiciar uma profissionalização eficaz para a docência universitária, conquanto confirmam algum crescimento pedagógico àqueles que os freqüentam.

2.2 Um porto rumo ao imaginário

Esse trabalho fundamentar-se-á na teoria sócio-epistemológica de Maurice Tardif (2002), cuja vantagem é permitir-nos construir um paradigma a partir das fontes indicadas pelos próprios professores, sujeitos da pesquisa e por abranger uma enorme variedade de saberes.

Como os sujeitos aqui abordados não possuem conhecimentos pedagógicos e se fizeram professores através do exercício do ofício de professor, portanto no e pelo trabalho, Tardif (2000a, 2000b, 2001, 2002), que tem como cerne de suas pesquisas o trabalho docente, é o referencial mais adequado.

Em decorrência das inúmeras variedades semânticas do termo *saber*, necessário se faz conceituá-lo no âmbito dessa pesquisa. Na cultura Moderna, o saber está definido em função de três parâmetros: a subjetividade, o julgamento e a argumentação (GAUTHIER, 1998, p.333; TARDIF, 2002, p.193). Para Tardif (2002) o saber docente está inserto no terceiro parâmetro, o da argumentação e por isso sobre ele, em seguida, discorrerei um pouco mais. Em Gauthier (1998, p.333), a concepção que tem como origem do saber a subjetividade, designa como saber todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional; fundamenta-se na racionalidade, na constatação e na demonstração lógica; não procede de idéias preconcebidas, fé, qualquer crença ou falsas concepções. Saber visto como *juízo*, o designa como fruto de um juízo a respeito dos fatos, como resultado da atividade mental acerca de um determinado tema; ele não é oriundo de nenhum juízo de valor, intuição ou representação subjetiva de um fenômeno.

A concepção que tem como esteio o argumento, a discussão define saber como a atividade discursiva através da qual o sujeito intenta validar uma proposição ou uma ação (GAUTHIER, 1998, p.334), utilizando a argumentação, o discurso, a comunicação. Saber alguma coisa não se constitui apenas na emissão de um juízo verdadeiro, mas na capacidade de apresentar razões pelas quais considera verdadeiro esse juízo. Em advindo de discussões, da comunicação entre seres sociais esse tipo de saber é um construto coletivo de natureza lingüística, possuidor, portanto, de uma dimensão social fundamental.

Os critérios de validade da argumentação são oriundos de acordos comunicacionais ou consensos racionais dentro de uma comunidade de discussão

(GADAMER, 1976). Assim compreendida ainda por vários outros pensadores como Habermas (1989), Lyotard (1985), Ricoeur (1983).

O saber dessa forma constituído exige sempre um sujeito racional, que elabora juízos racionais e os procura explicar com argumentos racionais (GAUTHIER, 1998, p.336). De vez que o conceito de saber aqui utilizado é o argumentativo, de natureza lingüística, a metodologia mais apropriada é aquela que enfoca o discurso dos professores. Justamente por trabalhar com o ideário e o discurso dos professores é que reportamo-nos, de quando em vez, a Bakhtin, que atribui à linguagem uma dimensão ideológica e dialógica.

O conceito de saber em Tardif (2002) tem ainda um sentido lato, que abrange conhecimento, habilidades, aptidões, competência, saber-fazer, saber-ser, atitudes, talento e quaisquer denominações outras usadas para nomear os modos de agir dos professores no trabalho cotidiano de ensino. A amplitude conceitual de saber em Tardif (2002) não é destituída de fundamentação. Bem ao contrário, tem por base, exaustivo trabalho de pesquisa realizado com 150 professores e professoras de profissão, os quais relataram diversos conhecimentos, talentos, personalidade, atitudes, habilidades relacionados ao seu trabalho além dos conhecimentos especializados da organização e gestão de sala de aula, conhecimento da matéria, etc. (TARDIF, 2002, p. 60-61).

De acordo com a teoria sócio-epistemológica do autor, os saberes docentes são plurais e podem ser relacionados com sua experiência de trabalho. A tipologia por ele elaborada identifica cinco tipos de saberes, realmente utilizados, pelos professores no exercício do magistério, suas fontes sociais de aquisição e o modo de integração desses saberes ao trabalho docente. Esses saberes são os seguintes: *saberes pessoais dos professores*, cujas fontes são a família, o ambiente social, a educação de forma geral e são integrados através da socialização primária e história de vida. *Saberes provenientes da formação escolar*, os quais têm como fonte a escola primária, secundária e quaisquer cursos não especializados e integram-se ao trabalho docente pela socialização pré-profissional. *Saberes da formação profissional para o magistério* são oriundos dos estabelecimentos de formação de professores e outros cursos correlatos e incorporados ao trabalho docente pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores. *Saberes provenientes dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho*, nesse caso a fonte desses saberes é a utilização de qualquer dessas *ferramentas* (livros didáticos,

cadernos de exercícios, programas etc. usadas pelo professor no exercício da atividade docente) e o modo de integrar esses saberes é a utilização direta desses instrumentos e sua adequação ao trabalho do professor. Por fim, os *saberes provenientes da experiência do professor em sala de aula e na escola*, cuja fonte é a prática do ofício na sala de aula, na escola, na experiência compartilhada com seus pares etc., e integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional (TARDIF, 2002, p.63).

Quanto às características desses saberes assevera Tardif (2002) que os mesmos, conquanto individuais, pois são edificados na e pela prática do professor, são também sociais (TARDIF, 2002, p.11) por vários motivos: primeiro porque são compartilhados por um grupo de outros professores, com formação comum, numa estrutura coletiva de trabalho, e, portanto, com práticas e representações, que refletem as do contexto social, no qual estão inseridos; segundo o saber docente é um saber social porque não é o professor quem define o que deve saber ensinar; esse saber é produzido por instâncias outras como o Ministério de Educação, a Universidade, as associações profissionais dentre outras, exigindo, por conseguinte, um reconhecimento social. Terceiro, o saber docente é social por ter como *objeto* práticas sociais, que se processam através e relações complexas entre o professor e os alunos com o propósito de educar, instruir e transformar seres humanos. Quarto, é social porque os programas, os currículos, as disciplinas, as práticas pedagógicas que acompanham as mudanças sociais, estão imbricadas na história cultural de cada sociedade.

O nosso saber, embora pessoal, não é exclusivamente nosso, é compartilhado. E, em o sendo, sofre mutações no âmbito das experiências e reflexões coletivas (FIORENTINI, 1998, p.322).

Após um breve resgate sobre o evoluir das pesquisas no campo dos saberes docentes, constatamos que há uma tendência inequívoca dos pesquisadores de verterem-se sobre os saberes práticos dos professores, reconhecendo a validade das teorias edificadas na e pela ação docente; de considerá-los senhores de modos próprios de agir, de ouvir seus discursos, suas narrativas, suas experiências e de dar-lhes voz e investigar suas práticas numa perspectiva teórico-reflexiva.

Verificamos também que as pesquisas realizadas durante o século XX, as quais se contrapunham à racionalidade técnica, culminaram por compreender o professor inserido num cenário psicológico vivo e mutável, interagindo em condições

sempre diversas com fatores também distintos e enfrentando situações e problemas predominantemente práticos (GÓMEZ, 1995, p.102).

Tais pesquisas ensejaram o desenvolvimento de uma epistemologia da prática e fizeram emergir um interesse especial pelo saber docente, buscando apreender a especificidade e a complexidade desse saber constituído durante e para a atividade docente e profissional.

Inúmeros autores dedicaram-se a pesquisa dos saberes mobilizados durante o ato de ensinar (ENQUITA, 1991, 2001; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; SCHÖN, 1983, 1987, 1992, 2000; PERRENOUD, 1993, 2000; DEVELAY, 1995; LÜDKE, 1986; GÓMEZ, 1995; MOREIRA, 1995; SHULMAN, 1986, 1987; TARDIF, 2000a, 2000b, 2001, 2002).

Esse conhecimento prático profissional é definido por Zabalza (1994) como o conjunto de significações e convicções conscientes e inconscientes, as quais surgem a partir da experiência.

Segundo Tardif (2002) os professores consultados e observados durante anos de pesquisas relacionaram suas habilidades, competências, talentos, formas diversas de *saber-fazer* em sala de aula com o trabalho.

Para esses sua competência, seu saber ensinar advém da experiência profissional. Bem como de fatores cognitivos (personalidade, talentos diversos, entusiasmo, características que diferenciam o indivíduo, dentre outros), de conhecimentos sociais compartilhados com os alunos, de conhecimentos sobre as atividades pedagógicas, à cerca dos programas de ensino, do material didático utilizado, e outros.

Tendo como referencial tais depoimentos Tardif (2002) definiu os saberes profissionais dos professores em *plurais, compósitos, heterogêneos* e os analisou e ainda os analisa através de um modelo baseado na origem social desses saberes. Modelo esse construído com base em categorias relacionadas à história de vida dos professores, com a trajetória dos mesmos ao edificarem os saberes que de fato utilizam em sua prática profissional diária nas salas de aula.

Raymond *et al.* (1993, p.160-161), em síntese de escritos autobiográficos referem que os professores identificam como fonte de suas representações, experiências compartilhadas com grupos de amigos, pares e até relacionamentos amorosos.

Em tendo origem social os saberes dos professores são pessoais, oriundos de sua formação para o magistério, do material didático utilizado nos programas de ensino e de sua experiência profissional no âmbito da escola e da sala de aula.

Esses saberes são incorporados através de suas histórias de vida, socialização primária, socialização pré-profissional, socialização nas instituições de formação de professores, pela prática e adaptação às tarefas de ensino, bem com a socialização profissional. São eles fruto do exercício da prática profissional diária, que brotam da experiência de cada professor, e que são validados por essa mesma experiência e assim incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*.

Nas palavras textuais de Tardif:

(...) o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2002, p.64).

Isso significa que os docentes possuem concepções já estatuídas sobre os alunos, sobre os rituais das instituições educacionais, sobre os programas, sobre a educação de modo geral, enfim sobre sua prática, e é uma miscigenação dessas concepções que utilizam em sua lida diária na sala de aula.

Segundo Cunha (1989, p.90), os professores participantes de pesquisa por ela realizada, apontaram como influência importante na formação dessas concepções suas experiências da vida escolar, quando alunos; as atitudes, negativas e positivas, de seus professores e a prática pedagógica por eles professada; suas experiências profissionais; sua formação pedagógica e prática social mais ampla.

Em interrogando diversos professores sobre seus saberes Tardif (2002) constatou que esses, tendo por parâmetro um modelo de excelência profissional criado por eles próprios, elencam uma série de saberes os quais denominam *saberes práticos ou experienciais*.

O mesmo autor define os saberes experienciais como um conjunto de saberes necessários, adquiridos e atualizados no exercício da prática docente, os quais não se encontram sistematizados em teorias nem foram constituídos nas instituições de formação nem nos currículos. Eles representam uma maneira dos professores contraporem-se a impossibilidade que têm em controlar os saberes disciplinares,

curriculares e de formação profissional, que lhes são impostos; em produzindo-os eles buscam compreender e dominar sua prática de ensino, bem como a obtenção de uma participação mais efetiva nas políticas educacionais e no coletivo das instituições de ensino.

Não são poucos os autores, que defendem a tese que a socialização pré-profissional do indivíduo, ou seja, suas experiências acumuladas no decorrer de todo seu desenvolvimento no seio familiar, escolar, etc., forjam sua personalidade profissional (RAYMOND *et al.*, 1993; RAYMOND, 1998; CARTER; DOYLE 1996). Esse modo de pensar fica bem explicitado quando nos reportamos às palavras de Tardif (2002, p.11):

(...) o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. (...) 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 suas relações com os alunos em sala de aula (...). Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do seu trabalho.

Em se fazendo um levantamento da literatura, verifica-se que existe um consenso, na sociologia, sobre a natureza desses saberes incorporados no decorrer do processo de socialização.

Se reportarmos-nos a Schültz (1987), este nos dirá que tais experiências são compiladas através de categorias lingüísticas e cognitivas. São ainda definidos como um reservatório de saberes, sedimentados de forma não reflexiva, que posteriormente servem de parâmetro para o indivíduo categorizar, tipificar e ordenar suas ações. Bourdieu (1997; 1980) chama tal repertório de *habitus*; Coulon (1990) denomina-o *regras mentais*; Piaget e outros construtivistas nomeiam-no *esquema*; Tardif (2002) defende que tais *habitus*, *esquemas*, *categorias*, independente da denominação que a esse repertório atribuamos, é fruto da socialização, forjado, portanto, no seio familiar, social, escolar e jamais atributo inato de qualquer indivíduo.

Uma pessoa em sendo um *ser-no-mundo*, como a define Heidegger (1993), já encontra o mundo pleno de pré-concepções, e em interagindo com o mundo e com os outros seres forja sua identidade pessoal, social e profissional.

2.3 Outras pesquisas sobre os saberes docentes

Se nos reportarmos a Gauthier (1998) verificaremos que esse estabelece uma linha divisória entre *modelos pedagógicos* (que ambicionam modificar a prática docente através da normatização da conduta do professor ou com uma visão aplicacionista das teorias) e *modelos para pesquisas educacionais*; estes têm como escopo estudar o professor atuando em seu cotidiano de uma sala de aula padrão, em situações reais de ensino, com todas as incertezas peculiares e complexidade inerente ao trabalho docente.

Várias classificações sobre esses modelos de pesquisa em educação já foram aventadas. Doyle (1977) propôs três modelos: o do processo-produto, o dos processos mediadores e o da ecologia da sala de aula. Martin (1992) elencou quatro modelos: o cognitivo, o subjetivo-interpretativo, o curricular e o profissional.

Gauthier (1998) defende que três são os modelos de pesquisa pedagógica, todos complementares, não contraditórios, que podem ser considerados paradigmas (segundo a definição de paradigma elaborada por KUHN, 1986), quais sejam: o processo-produto, o cognitivismo e o interacionista subjetivista.

Discorreremos sobre os modelos abordados por Gauthier (1998), enfatizando em seguida as pesquisas sobre o pensamento dos professores e sobre sociologia das profissões e do trabalho, por estarem mais inseridas na forma de abordagem dessa nossa investigação.

2.3.1 Pesquisas sobre o comportamento do professor

Dentre os pesquisadores mais conhecidos, entre vários, que aderiram ao enfoque processo-produto, podemos citar: Gage (1963, 1972), Roshenshine (1986), Berliner (1976).

Nessa abordagem, por processo-produto compreendem-se todos os procedimentos de ensino, conteúdos, métodos e comportamentos de professores tidos como eficientes e por produto entende-se a aprendizagem dos alunos.

Analisar todos os processos de ensino, verificar a influência da ação docente sobre a aprendizagem do aluno aplicando os resultados nos programas de formação docente era o objetivo precípua dos defensores desse enfoque (GAUTHIER *et al.*, 1998). Aferir estatisticamente os efeitos dos comportamentos dos professores sobre a aprendizagem dos alunos, para estabelecer comportamentos eficazes e estabelecer um repertório de conhecimentos para um ensino eficaz (BROPHY; GOOD, 1986).

Os resultados dessas pesquisas relacionam os comportamentos dos professores com melhorias na aprendizagem dos alunos (SHULMAN, 1986).

É uma abordagem que data da década de sessenta; considera o professor como a variável mais importante para a aprendizagem dos alunos, tem raízes na psicologia comportamental.

Até a década de noventa, milhares de pesquisas adotaram essa concepção nos Estados Unidos, sem levarem em conta variáveis como idade, condições sociais, etc., utilizando testes padronizados e observações em sala de aula, do efeito do comportamento do professor (elogios, perguntas), sobre comportamentos observáveis nos alunos.

Nesse enfoque o conhecimento é algo externo ao docente; este é um simples gerenciador do comportamento dos alunos, como se a sala de aula fosse um ambiente totalmente controlável, cujas variáveis pudessem ser controladas e ao professor caberia apenas aplicar conhecimentos e procedimentos oriundos da pesquisa e reforçá-los de forma adequada para colimar os objetivos que quer desenvolver nos alunos.

Apesar de todas as críticas essa abordagem resiste e segundo Gauthier (1998) e Shulman (1986), por serem seus resultados facilmente mensuráveis ainda são utilizados pelas autoridades escolares.

A abordagem processo-produto herda certos elementos das ciências cognitivas, em especial da teoria do processamento da informação evoluindo para uma espécie de neobehaviorismo.

Em síntese o enfoque processo-produto tem como embasamento teórico a psicologia comportamental, o behaviorismo; o professor é um técnico em gestão de sala de aula, que aplica os saberes produzidos pelos pesquisadores às situações de aprendizagem, correlacionando comportamento eficaz com melhorias na aprendizagem dos alunos.

2.3.2 Pesquisas sobre a cognição do professor

É uma abordagem que contribui de forma substancial às pesquisas sobre os saberes docentes atualmente na América do Norte. Nesse tipo de enfoque o saber é constituído por um conjunto de símbolos, esquemas, etc. sedimentado na memória remota e requisitado quando necessário; precede, portanto, a ação e carece de planejamento prévio. Para Tardif (2000b) é um saber *computacional*. O modelo de saber é o do pensamento lógico-matemático, cujos conhecimentos são ainda mais válidos por serem passíveis de generalização.

Inobstante, os trabalhos de Piaget e Vigotsky (SOUSA, 1994) já tivessem um cunho cognitivista, as ciências cognitivistas, filosofia, lingüística, inteligência artificial, neurociências e psicologia (TARDIF, 2000b), desenvolveram-se apenas há duas décadas (GAUTHIER, 1998).

O enfoque cognitivo estuda o aluno e o professor, dedicando-se à análise das condições de ensino e aprendizagem mais propícias para a aprendizagem e aplicação dos conhecimentos sedimentados, numa situação similar.

Segundo Gauthier (1998), a concepção cognitivista compartilha com outros enfoques alguns instrumentos metodológicos como: observação em sala de aula, verbalização dos pensamentos, memorização estimulada, diário de bordo e práxis autobiográfica (conversa do tipo biográfica, sobre o ciclo de vida do professor, com o pesquisador). Conforme ainda o mesmo autor, uma das vantagens desse enfoque é haver introduzido a noção de metacognição (conhecimento e controle das estratégias cognitivas) e uma das desvantagens é a desvalorização dos saberes práticos, veiculando uma visão técnica e instrumental do ensino, além de não considerar o contexto da sala de aula e de certa forma desvalorizar a importância da personalidade do professor no processo ensino-aprendizagem.

A competência e a eficiência do professor estão diretamente ligadas ao cabedal de conhecimento anteriormente acumulado; esse conhecimento é então re-estruturado e modificado no decorrer da ação e pela ação; entender como os professores percebem suas ações, como interagem, como transpõem seus conhecimentos compilados na memória, e os utilizam apropriadamente numa nova situação de ensino é objetivo desse enfoque, o qual desenvolveu-se em resposta às críticas ao *processo-produto* (TARDIF, 2000b).

O enfoque cognitivista assenta-se em quatro postulados: o cientificismo, naturalismo, logicismo e o instrumentalismo (GAGNÉ, 1985; TARDIF, 2000b). Para Shulman (1986), essa concepção está embasada nos trabalhos de Chomsky (1969), e que os trabalhos sobre a cognição dos alunos são mais numerosos que os desenvolvidos sobre a cognição dos professores.

Tardif (2002) considera que segundo essa concepção o professor é visto como um *perito*, um gestor da aprendizagem, que através de planos mentais hierarquizados processam as informações e solucionam os problemas de forma eficiente à medida que aparecem no decorrer da aula; a sala de aula é compreendida como um local planejado pela ação do professor.

2.3.3 Pesquisa de cunho interacionista subjetivista

Sob essa denominação Gauthier (1998) reúne diversas pesquisas, cujo ponto comum é a influência exercida sobre elas pela fenomenologia, quais sejam: interacionismo simbólico, etnometodologia, etnografia escolar, sociolinguística e enfoque ecológico.

A fenomenologia, segundo o mesmo autor, tem por postulado precípua que o único mundo que existe na realidade é aquele que nasce da consciência, das representações pessoais. A ação humana é uma experiência pré-fenomenal, que somente é inserida no mundo fenomenal quando o indivíduo reflete sobre ela.

O indivíduo, segundo esse enfoque, é um ser *de histórias*, que estrutura suas representações do mundo em interagindo com outros seres. Para essa concepção o saber dos professores não comporta apenas saberes objetivos e formais, como os disciplinares, mas saberes outros produzidos na prática, moldados por relações de caráter moral, crítico, emancipador, estético, de atenção ao outro, etc. (MARTIN, 1992); tudo que ocorre numa sala de aula decorre de uma transação tácita entre o professor e os alunos. São enfatizadas as experiências individuais e ao conhecimento adquirido no vivenciar da experiência, buscando compreender como os atores sociais realizam suas ações cotidianas, pedindo-lhes que relatem suas práticas e falem sobre si. Há uma preocupação com as representações dos professores e dos alunos, suas interações e com o funcionamento e a complexidade da sala de aula.

Como não poderia deixar de ser, os métodos utilizados nessa abordagem são basicamente qualitativos, como estudos de casos, entrevistas não-dirigidas e observação com ou sem participação, privilegiando as imagens, a linguagem, as narrativas, histórias de vida, metáforas, relatos orais, etc.

Essa abordagem dá primazia ao significado que os atores, no caso os professores, atribuem aos seus pensamentos, ações e interações dentro do contexto, no qual estão inseridos historicamente e socialmente.

Resgatam o professor como sujeito de suas ações, com seus valores, crenças, sentimentos, cuja visão de mundo é fruto de sua história de vida, inserido numa cultura, subjugado pela tradição, com experiências pessoais e profissionais anteriores, que modelam e determinam seu proceder frente às situações, de relacionar-se com os outros; um *ser-no-mundo* heideggeriano, que tem voz e pensamentos próprios.

Como nos diz Tardif (2000b) e corrobora Nóvoa (1992a) o saber dos professores está forjado na vida pessoal de cada um deles, em suas consciências, em suas experiências pré-profissionais e profissionais, indissociáveis de suas experiências pessoais, de suas personalidades, em seus modos de pensar, no sentido e no significado que atribuem às coisas, pois os professores são pessoas inteiras, não apenas atividade cognitiva e razão.

Para o interacionismo simbólico, a etnografia, a etnometodologia o saber docente é um saber prático, alicerçado no trabalho diário da sala de aula e edificado no interior dos processos de socialização pré-profissional, profissional em todos os âmbitos, familiar, escolar, universitário e instituições outras socialmente estabelecidas. Doyle (1986), mais vertido para o enfoque ecológico, concebe o trabalho docente em sala de aula como uma tarefa assentada na co-participação do professor e do aluno, cuja ordem e eficácia são determinadas pela capacidade do docente em lidar e resolver os problemas e situações conflitantes que se lhe são postas.

Em suma o professor, segundo esse enfoque, é um ser que age de acordo com suas crenças, história de vida, personalidade e experiências pregressas; seu saber é individualizado, pois está relacionado com suas vivências pessoais, e reflete-se em seu desempenho profissional, por ser fruto das relações inter-pessoais com os alunos.

Conquanto sejam essas três abordagens, anteriormente citadas, as mais destacadas por Gauthier (1998) como paradigmas das pesquisas pedagógicas,

outras concepções do saber dos professores são encontradas nos diversos trabalhos de pesquisas da atualidade. Descreveremos algumas.

2.3.4 Pesquisas sobre o pensamento dos professores

Esse tipo de pesquisa tem suas origens e bases teóricas em diferentes correntes como o construtivismo, sócio-construtivismo, e variações do cognitivismo computacional. Além disso, várias são as abordagens, que dão ênfase ao pensamento, ou seja, saberes, do professor como os interacionistas, fenomenologistas, etnometodologistas e autores como Doyle (1986), com sua ecologia de sala de aula, Schön (1983,1987), Schulman (1986, 1987) e Zeichner (1993, 1999). Tochon (2000) afirma que nos estudos sobre o pensamento dos professores podemos incluir todos os enfoques relacionados com as narrativas e pesquisas psicossociais e psicanalíticas.

Esse enfoque vem substituir a abordagem *processo-produto*, e visa apreender o significado que os professores atribuem às suas ações, outrossim, os processos mentais que embasam tais procederem. Procura também entender, a partir da narrativa dos professores, de que maneira esses percebem seu trabalho, que estratégias utilizam para dirimir os problemas que se lhes são apresentados no cotidiano da sala de aula. Como planejam suas atividades, que concepção subsidia suas ações e quais valorações atribuem às suas histórias de vida em relação a suas atitudes no âmbito do ensino.

Em nosso País, as pesquisas qualitativas, na área de educação de professores, que adotaram a metodologia narrativa como prática investigatória tiveram como principais responsáveis por sua difusão André (1995), Fazenda (1992; 1995), Haguette (1987) e Minayo (1994). Kenski (1994) e Soares (1991) são educadoras brasileiras que também se destacaram escrevendo sobre esse tema.

Autores como Gauthier *et al.* (1998), Martin (1992), Shulman (1986), e Tardif (2000a) associam-na mais às pesquisas sobre *cognição* que às de *processo-produto*, isso porque o comportamento e representações (dimensões sociais do pensamento) dos professores são considerados como expressões de suas atividades cognitivas.

2.3.5 Pesquisas sobre a sociologia das profissões e do trabalho

A pesquisa sobre a sociologia do trabalho e das profissões trouxe grande contribuição às pesquisas ligadas às demais abordagens.

Esse tipo de pesquisa surgiu no início do século XX como uma vertente da sociologia geral e sociologia do trabalho. Pela estreita e indissociável ligação entre saberes docentes e profissionalização do ensino a sociologia das profissões é capital para definirmos os saberes práticos dos professores, as características objetivas e necessárias para um bom professor ser considerado profissional (BOURDONCLE, 1994; TARDIF, 2000b), tendo por modelos de formação para profissões já estatuídas como o direito, a medicina, e a engenharia; e veicula a idéia que é através da experiência, na prática, no trabalho, na socialização profissional é que o saber profissional é adquirido.

2.3.6 Pesquisas sobre a cognição situada

Esse tipo de pesquisa nasceu do interesse dos pesquisadores pela aprendizagem em situações reais de prática de ensino, organizadas num determinado contexto social, tendo como precursora a antropóloga Jean Lave (1988). Os defensores da teoria da cognição situada, diferentemente de cognitivistas tradicionais, não encaram o indivíduo como um idiota cultural, sem concepções prévias e predisposições psicológicas e só concebem o desenvolvimento humano através da óptica da cultura e da linguagem.

Nessas pesquisas, a dimensão social é usada como referência para interpretar a atividade cognitiva. Embora não haja unanimidade entre todos os pesquisadores dessa teoria, mesmo os mais tradicionais não negam a influência da cultura e do contexto na atividade cognitiva. Os mais comedidos ressaltam a necessidade de pesquisar os efeitos das interações sociais cotidianas sobre a cognição individual e os mais extremistas consideram que a cognição e a atividade humana são indissociáveis, portanto é preciso *situar* toda forma de atividade cognitiva numa cultura, em suas práticas sociais, num contexto e numa história.

2.4 Caracterizando o Ensino Superior no Brasil

O Ensino Superior, desde seus primórdios, primou por formar profissionais para o mercado de trabalho. Essa característica é responsável por três características bem marcantes do ensino universitário em nosso País: currículos técnicos, com disciplinas restritas ao profissional daquela área; com um corpo docente constituído por profissionais tidos como competentes em sua área de atuação profissional (visando transmitir conhecimentos e experiências profissionais aos alunos); conforme Lucarelli (2000, p.61) a dimensão pedagógica do desempenho dos professores universitários tem sido historicamente ofuscada pela especialidade científica, artística e humanística, tendo por metodologia a transmissão oral de conhecimentos, centrada no professor, associada a um pouco de prática (MASETTO, 1998, p.11). A epistemologia positivista tem consolidado práticas de ensino tradicional em nossas universidades, centrado na transmissão de informações veiculadas por tecnologias de comunicação visual ou oral, proferidas por um professor, de um conhecimento acabado, pleno de verdades apodícticas; essa didática bancária, sob o auspício da racionalidade técnica, faz do aluno um ser destinado a receber passivamente esses conhecimentos. Superar esse modelo implica fazer professor/aluno/conhecimento/contexto interagirem de forma dinâmica e profícua.

Nos últimos sessenta anos, o enfoque sobre o desenvolvimento de pesquisas ditou o tom do ensino universitário, principalmente em instituições de ensino superior públicas; contudo, em virtude da maioria de nossos universitários pertencerem às instituições particulares, cujos interesses financeiros não as predispõem a investir na formação de professores pesquisadores e/ou pesquisas (com algumas exceções), continuamos tendo como objetivo, no ensino superior, a formação de profissionais para atender ao mercado de trabalho.

Os profissionais das diversas áreas aqui pesquisadas abraçam a docência no ensino superior pelas mais variadas razões e por um reconhecimento tácito de sua capacidade de ação em sua área específica de atividade.

Por já haverem escolhido outra profissão, que não a docência, como projeto de vida, encaram o magistério como ocupação ou emprego.

Passam a lecionar sem qualquer processo formativo para a docência, mesmo quando escolheram ser professores.

Geralmente participam de um curso de didática como treinamento, o qual visa à aquisição de conhecimentos para melhorar seu desempenho em sala de aula.

Alguns têm o contato inicial com elementos teóricos e práticos em relação ao ensino e aprendizagem nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, doutorado) ou mesmo *lato sensu*, por intermédio de uma disciplina de 45 a 60 horas, com diferentes características (PIMENTA, 2002, p.250). Nessas disciplinas relacionadas ao ensino colocam em pauta a importância da preparação do profissional para o exercício da docência. Além desses momentos, as oportunidades para aprofundar seus conhecimentos em relação à docência são poucas e as IES, em geral, não lhes proporcionam condições de se aperfeiçoarem nesse aspecto.

Benedito (1995, p. 131) afirma que devido a inexistência de uma formação específica para ser professor universitário, este aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros.

Predomina, portanto, no ensino superior um despreparo total sobre o que seja o processo ensino/aprendizagem. A maioria dos docentes ingressa nas IES sem qualquer orientação sobre metodologia de ensino, sobre o processo de avaliação (o qual é tratado de forma improvisada), sem embasamento teórico ou prático relativos ao assunto e sem participar do planejamento da disciplina. Depara-se com planos de aulas e programas já definidos e num trabalho solitário organizam suas atividades e enfrentam a sala de aula.

São em sua maioria excelentes profissionais, engenheiros, advogados, farmacêuticos, odontólogos, dentre outros, altamente qualificados em relação ao conteúdo das disciplinas que lecionam, no entanto, em geral, não dominam as estratégias, as metodologias mais adequadas para interagir didaticamente com esses conhecimentos para ensiná-los aos seus alunos.

Em relação à Didática, os professores universitários dela esperam *técnicas para ensinar*, isso em virtude de originalmente essa disciplina haver sido identificada com uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensino; o mito persiste até hoje no imaginário desses docentes (PIMENTA, 2002, p.62).

Esses fatos denotam uma despreocupação do sistema educacional com a preparação dos docentes para o ensino, embora hajam criado mecanismos externos

(como o *provão*) para, indiretamente, avaliar o desempenho docente. As políticas públicas deixam a cargo das instituições educacionais as diretrizes quanto ao processo de ensinar (MOROSINI, 2001, p.15), quando abstêm-se de estabelecer normas para a capacitação didático-pedagógica dos docentes. O governo criou medidas avaliativas para aferir o desempenho dos alunos, e como hoje ninguém duvida da relação direta entre desempenho didático do professor e desempenho discente, as instituições buscam cada vez mais desenvolver critérios para capacitação e qualificação didático-pedagógica de seus docentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.394/96, preconiza os programas de pós-graduação *stricto sensu* como o local preferencial para a preparação dos docentes do ensino universitário e as instituições de ensino superior são avaliadas pelo índice percentual de professores com titulação de mestres e/ou doutores; não obstante, os programas de mestrado e doutorado estão mais voltados para a formação de pesquisadores em suas áreas específicas e não para a formação de professores; fica fácil intuir, por conseguinte que a formação docente para o ensino superior não é um projeto institucional ou da categoria docente, mas oriunda de iniciativas individuais e institucionais de forma esporádica (PIMENTA, 2002, p.62).

Observamos também a inexistência de um projeto político-pedagógico no ensino universitário, que articule as ações dos diversos professores de um mesmo curso, fato que provoca uma dissociação das disciplinas; o mesmo ocorre numa disciplina, na qual existem várias turmas ministradas por diferentes professores; cada professor organiza o trabalho a seu modo, enfatizando os conteúdos mais ligados a seus interesses, e têm níveis distintos de exigências (VILLAS BOAS, 2000, p.142).

Segundo ainda Villas Boas (2000, p.143), enquanto os educadores brasileiros demonstram grande interesse na melhoria da qualidade do trabalho da escola básica, não se observa a mesma preocupação com relação ao trabalho pedagógico universitário.

A LDB (Lei nº 9.394), a mais importante da área educacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996, identifica bem os professores dos outros níveis de ensino, contudo, esquece totalmente o professor universitário, em relação à sua formação didática. Essa conduta parece ratificar o pressuposto que, basta o domínio de conhecimentos da área na qual atua para ser competente didaticamente. A

competência exigida do professor universitário pela LDB em seu artigo 52, incisos I e II, é que um terço dos docentes da IES, possua titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, ou seja, competência técnica, não no plano didático.

Professores de outros níveis do sistema educativo têm programas voltados à formação específica daqueles que desenvolverão a docência como prática profissional. Diferentemente ocorre com o docente universitário, o qual não tem estabelecida que prática profissional define sua situação na instituição: se a prática de ensinar, ou a prática específica para a qual foi formado em sua área de graduação; via de regra, o professor universitário reconhece a si mesmo por sua profissão de origem, e identifica-se com o título conferido pela academia que o graduou (LUCARELLI, 2000, p.67).

Exige-se, cada vez mais, capacitação contínua em cursos de pós-graduação de suas áreas de conhecimento, porém não é requerido preparo didático para o exercício acadêmico.

As transformações tecnológicas mundiais vêm exigindo a formação de um profissional pesquisador e cidadão, com uma visão holística e crítica dos problemas sociais; buscando associar conhecimentos de sua área de atuação aos de áreas outras do saber, dentre elas o pedagógico. Este, contudo, tem sido visto no meio universitário de forma reducionista e desqualificada e identificado a um *como fazer* instrumental, sendo imprescindível redimensionar a pedagogia universitária sob a óptica interdisciplinar centrada no conteúdo e na interação dos sujeitos do ensinar e do aprender (LUCARELLI, 2000, p.69).

Com o processo de globalização, que invade nosso País, a concepção de docência vem sofrendo mudanças. Observamos, entretanto, que sejam claros os critérios utilizados no plano de capacitação das áreas de conhecimentos, o mesmo não ocorre no plano da didática. Inobstante, já existe uma exigência maior em relação ao desempenho docente.

Segundo Cunha (1989, p.135-151) esse novo docente deve dominar a matéria, contextualizá-la de forma curricular e histórico-social, utilizar variadas formas de ensino, dominar a linguagem corporal e gestual, além de motivar o aluno a participar do processo ensino-aprendizagem. Concebermos esse novo profissional implicará, por parte da universidade, e por extensão a seus docentes, uma abertura maior à interação e ao diálogo com outras instituições de ensino e pesquisa.

Lembremos também a rápida expansão que vem tendo o ensino superior com a criação de inúmeras IES em nosso País, o que, indubitavelmente, influencia o desempenho docente. Vale ressaltar, que em nosso País, mais de 50% das IES são particulares (CUNHA, 1989, p.21) e que o tipo de instituição na qual o professor exerce a docência universitária é um importante fator a ser considerado e determina o tipo de atividade a ser exercida pelo professor.

Em relação ao perfil do professor do ensino superior não existe uma homogeneidade quanto ao número de horas trabalhadas; observa-se que nas instituições públicas há um predomínio do regime de trabalho em tempo integral, enquanto nas Instituições de Ensino Superior particulares há uma prevalência de professores horistas. O regime de trabalho varia também de acordo com a região: nas regiões menos desenvolvidas predomina o regime de tempo integral; nas regiões que apresentam maiores índices de desenvolvimento a diferença entre professores horistas e de regime tempo integral diminui. Conquanto tenhamos consciência das diferenças existentes, e que não são poucas, no âmbito de nossa pesquisa todos serão tratados como professores do ensino superior.

Em decorrência dessa variedade de IES, e das condições de trabalho, a visão de docência do professor universitário é também variada: os docentes oriundos das instituições públicas costumam ver a docência sob um prisma investigativo; nas demais instituições observamos diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa e a visão do docente sobre o ensino varia do ensino sem pesquisa ao ensino com a mesma; mas, demanda tempo a implantação da cultura da pesquisa numa instituição, pois significa, além do investimento em infraestrutura, desenvolver, nos docentes, o pensamento crítico investigativo.

Esses dados nos levam a concluir que o sistema educacional brasileiro é bem diverso, donde intuímos também, que variadas são as características dos professores universitários, que não possuem uma identidade única, pois sofrem pressões e exigências distintas, de acordo com a IES à qual estão ligados.

É necessário ainda que paralelamente à atuação do docente em sala de aula, lhe sejam dadas condições de participar de programas de profissionalização docente (inicial e/ou continuada) e desenvolvimento profissional do professor, que propiciem a construção de identidade profissional docente; somente assim os professores do ensino superior compreenderam que ensinar requer um compromisso ético, social e político com seus alunos.

2.5 Nossos questionamentos

Partimos da hipótese que esses professores universitários, embora não tenham participado de nenhum processo de formação institucional para o ensino, possuem uma prática, um discurso, uma teoria pedagógica própria.

Por conseguinte, nosso intuito foi entender o sentido do discurso deles sobre suas práticas de ensino; que caminho percorreram até chegar a elas? Será que conseguem chegar próximo aos modelos de práticas pedagógicas já existentes na literatura?

Compreender ainda, como esses docentes universitários justificam suas práticas, que são reais, e em que medida procuram inová-las.

Analisar, igualmente, as pistas, as evidências que fornecem em seus discursos sobre a natureza dessa teoria pedagógica original, que acreditamos que possuem.

Verificar ainda, se essa prática de ensino tem uma relação antropológica, ou seja, se está ligada às histórias de vida desses professores universitários.

Entender que dinâmica, que lógica, que racionalidade anima a construção dessa prática docente.

Construir um quadro teórico sobre o saber docente e uma ilustração das múltiplas facetas e origem deste, com o intento de multirreferencialidade com os autores.

Em síntese, o objetivo geral é demonstrar que a polissemia e a multiplicidade de saberes que compõem a prática (e até mesmo a práxis) docente estão presentes, de modo parcial e fragmentado, na ação do professor universitário, sem formação para a docência; portanto, deve tornar-se consciente da dimensão pedagógica do seu trabalho e conseqüentemente investir na construção e formação contínua de sua competência docente.

Conhecer o que pensam esses professores universitários, sem formação pedagógica, sobre a origem de seus saberes, a partir de suas trajetórias de vida pessoais e profissionais.

Muitos questionamentos podem servir-nos de norte: Que motivo que levou esses profissionais a dedicarem-se à docência? Em quem se espelharam no início de sua carreira no magistério? Como aprenderam a ensinar, com quem o fizeram, onde ocorreu esse aprendizado, ou seja, quais as fontes de seus saberes?Quais

alegrias e que fatos foram mais marcantes no exercício da docência? Quais os saberes que listam como basilares para o desempenho da função docente? Qual a importância, em ordem crescente, que atribuem a esses saberes? Crêem serem importantes as experiências pré-profissionais preconizadas por Tardif (2002)? Que características pessoais acham prevalentes para seu trabalho como docente? Que conhecimentos possuem sobre o programa do curso, que lecionam; sobre o plano de aula da disciplina lecionada e que importância atribuem a esses instrumentos?

Como esses professores conseguem essa performance? No ideário deles, qual a origem de seus saberes? Como, onde e quando imaginam haver adquirido esses conhecimentos? Que conhecimentos são esses? Se não possuem formação pedagógica, onde e como aprendem a fazer uma transformação pedagógica? Como aprendem a lecionar? Será que realmente existe o *talento* preconizado por Schön (1992, 2000)? Aprendem a ensinar na prática? Usam algum modelo em seu cotidiano? Como explicam a obtenção desses saberes? Que repertório de saberes servem de base para o exercício de suas atividades em sala de aula? Será que suas concepções corroboram a teoria sócio-epistemológica de Maurice Tardif (2002)?

3. UM CAMINHO PARA O IMAGINÁRIO

Esse trabalho tem por temática os saberes de professores do ensino superior, sem formação pedagógica para o exercício do magistério, mas que estão professores e participam da formação de profissionais dentro de suas áreas específicas de trabalho, com o intuito de entender o sentido do discurso desses professores universitários, sem formação pedagógica, sobre suas práticas e ensino. Nossa clientela constará de 20 professores universitários, que exercem o magistério em várias Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e particulares, da cidade de Fortaleza, estado do Ceará, Brasil. Esses docentes lecionam diversas disciplinas, em vários cursos de graduação: Direito, Engenharia, Farmácia, Enfermagem, Fisioterapia, Química, Odontologia, Medicina, Ciências Contábeis e da Computação, Administração de Empresas. Ingressaram no ofício de professor sem haverem freqüentado um curso de formação pedagógica, e praticam o ofício de professor apenas com os conhecimentos profissionais específicos de suas áreas de graduações.

Nossa opção metodológica é uma abordagem qualitativa [o método biográfico *história de vida tópica*]⁴. Alicerçada em todos os pensares e teorias expostas a seguir, optamos pela pesquisa através do método biográfico *história de vida tópica*, com o intuito de resgatar as experiências, trajetórias, concepções, valores e saberes docentes relacionados à docência e intuir que influência esses exercem sobre o atuar desses atores docentes em seu modo de agir na vida diária em sala de aula.

Em narrando suas histórias de vida esses professores podem recuperar boas e más recordações de fatos relacionados às suas vidas escolares, professores que marcaram suas trajetórias de estudantes, e que plenas de valores, padrões de comportamentos, de posturas éticas ou não, serviram de base para edificar seus primeiros saberes sobre a docência. O método biográfico é o liame entre a vida social e individual de uma pessoa na medida em que permite ao pesquisador apreender fenômenos sociais vivenciados pelo depoente e deles aferir o coletivo.

Segundo Queiroz (1987, p.283), o individual e único de cada um de nós é

⁴ Por história de vida tópica compreendemos o método biográfico que restringe-se a períodos específicos da vida dos entrevistados, por eles considerados importantes para o desenvolvimento de suas atividades docentes.

excedido por uma infinidade de ações externas que as influenciam. Portanto ao investigar a história de vida de um dado professor, o processo histórico de construção de suas práticas de ensino, em momentos diversos de sua existência, nós o investigamos como representante de uma dada categoria de profissionais, ou seja, de uma coletividade.

Resgatando sua memória e reconstruindo sua trajetória de vida, nós resgatamos, de certa forma, o percursos de tantos outros indivíduos que, compelidos por padrões e valores históricos e sociais semelhantes, edificaram seus comportamentos atuais. Propicia-nos então o evoluir de um indivíduo dinâmico, ressignificando-se a cada passo.

Além disso, a abordagem qualitativa é um método de investigação, que busca descrever e analisar experiências complexas (condizente, portanto, com o nosso objeto, *saberes docentes*); é um método que permite ainda compreender a forma como um conjunto de pessoas, numa dada situação, dá sentido ao que lhes está acontecendo.

Em virtude do caráter discursivo dos saberes docentes, preconizado por Tardif (2002), a abordagem por nós utilizada não poderia deixar de ser a qualitativa.

Esse tipo de metodologia compele o investigador a desenvolver empatia, certa identificação, com os sujeitos de seu estudo e envidar esforços para compreender seus pontos de vista. Inteligi-los não significa, porém, emitir juízos de valor, bem ao contrário, o objetivo é compreender o mundo dos entrevistados buscando intuir com quais parâmetros, com que categorias esses sujeitos o julgam e interpretam.

Os procedimentos utilizados são: (1) autobiografia: narrativa (escrita ou verbal - gravada) das trajetórias de vida típica dos professores sujeitos da pesquisa.

(2) entrevistas semi-estruturadas (registradas em fita magnética), dirigidas para abarcar períodos específicos da vida dos entrevistados, por eles considerados importantes para o desenvolvimento de suas atividades docentes; a utilização do gravador não foi apenas para agilizar e facilitar a obtenção dos dados; nosso escopo foi apreender a entoação (inflexão, modulação); porque em Bakhtin (2000) a entoação é o encontro da palavra com a vida; captar a entoação é imprescindível para o processo de compreensão.

Isso porque é na entoação de cada ato de fala que se revelam as relações sociais e afetivas; é, portanto a entoação que nos tira do plano simplesmente sintagmático, para elevar-nos às *relações dialógicas de sentido*.

(3) questionários, que lhes serviram de orientação (uma vez que a quase totalidade deles não está afeita às pesquisas sobre o assunto) e com perguntas gerais sobre o ambiente de trabalho dos entrevistados.

(4) conversas informais com os sujeitos da pesquisa; (5) entrevistas de explicitação; (6) diário de notas.

O método história de vida permite-nos um resgate histórico narrativo das concepções dos professores sobre seus saberes, suas experiências do cotidiano da sala de aula, seus valores culturais, em suma uma reconstituição da trajetória pessoal e profissional do docente. Por ter como referencial teórico Tardif (2000a, 2000b, 2001, 2002) que considera os saberes de base do ensino, oriundos de fontes diversas (formação inicial e contínua, cultura pessoal e profissional, experiência profissional, dentre outras) (TARDIF, 2002, p.60) reputamos o método biográfico história de vida, o mais adequado à nossa pesquisa, contudo, por ser um método, o qual requer muito tempo, demos preferência ao método história de vida tópica.

Ao lado das observações, das entrevistas, dos questionários e das explicitações analíticas com base numa teoria, os testemunhos de histórias de vida incorporam a construção de identidades, uma vez que explicitam o modo de compreensão e análises de realidades vividas (DIAS; BRANDÃO; PETIT, 1998, p. 4).

A partir da literatura internacional (GAUTHIER, SHULMAN, TARDIF, entre muitos) e das pesquisas nacionais (FIORENTINI, PENIN, PIMENTA, THERRIEN dentre outros), o professor passou a ser considerado como um profissional que constrói e reconstrói seus conhecimentos a partir da prática e no confronto com suas condições de trabalho, dando-lhes voz e importância à sua história de vida.

As pesquisas internacionais sobre a formação de professores e saberes docentes que dão voz ao professor, utilizando suas histórias de vida, contrapuseram-se àquelas que reduziram o ofício docente a um rol de técnicas e competências, pois separam o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1992a).

No Brasil essa busca pelo resgate do papel do professor tem início na década de 90, de forma muito tímida; mas, as pesquisas sobre os saberes docentes, tácitos e implícitos não tinham ainda o intuito de valorizá-lo como formas válidas ou legítimas de saber.

Pimenta (2002) ao estudar a identidade da profissão do professor, propugna que essa se constrói a partir da significação social da mesma e também da

reafirmção das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, fato que reforça a importância de ouvir o discurso dos professores.

Desde a década de oitenta as pesquisas sobre ensino incluíram esse tipo de metodologia, história de vida dos professores, em seus estudos (TARDIF, 2002, p. 72); nos anos noventa os trabalhos de *histórias de vida* passam a propugnar a importância da socialização pré-profissional (período no qual o futuro professor apreende e internaliza valores, competências, conhecimentos vários, que forjam sua personalidade e identidade profissional) para a formação dos saberes experienciais do futuro docente (CARTER; DOYLE, 1996; RAYMOND *et al.*, 1993; RAYMOND, 1998 e 1998a).

As pesquisas sobre o conhecimento da década de oitenta e noventa postulam, por conseguinte, que os *professores de profissão*⁵ possuem saberes específicos mobilizados, utilizados e produzidos por eles no exercício diário do ofício de professor (TARDIF, 2002, p.228). Ainda na perspectiva de Schön (2000), os professores são capazes de refletir sobre sua prática e em partindo dela produzem saberes específicos no exercício de seu ofício. Partindo dessa premissa e fundadas nos pressupostos de Tardif (2002), entendemos o professor como um ator racional, sujeito do conhecimento. O professor de profissão não deve e não pode ser visto como um simples transmissor de conhecimentos de outrem. É ele quem estrutura sua maneira peculiar de trabalhar, tendo por esteio os significados que atribui a cada tomada de decisão, no decorrer de sua atividade profissional. Portanto, o instrumento para apreender tais significações é o diálogo com esses sujeitos (TARDIF, 2002, p.203). Mas, esse sujeito racional é um ser inconcluso, que é fruto da história, conquanto também a produza; um sujeito que se constrói no diálogo, cujo discurso é o eco de outros já proferidos, o qual se edifica nas inter-relações sociais, pelas e na inter-subjetividade. Se, é no diálogo que o professor constitui-se, necessário se faz dialogar com o mesmo, ouvir seu discurso, suas histórias.

Em praticando, o professor aplica saberes provenientes da teoria, transformando-os e produzindo saberes específicos do saber-fazer docente (TARDIF, 2002, p.234). Esse saber tem uma dimensão social fundamental e constrói-se no

⁵ Este termo designa o professor prático, que confronta diariamente o currículo prescrito com aquele possível, o que deveria fazer com aquilo que pode fazer na situação real da sala de aula, da faculdade que leciona, da cidade e do País onde vive; aquele que se debate entre o viver dicotômico da prática sonhada e o contexto histórico e social, no qual está inserto) (SCHAWARTZ, 1998, p.101-139)

diálogo discursivo entre seres sociais (TARDIF, 2002, p.196-197) é, portanto, o *discurso dos professores* que deve ser ouvido. Esse trabalho baseia-se, pois, numa das três modernas concepções de saber, qual seja aquela que *define o saber como função do argumento e da atividade discursiva*, a qual tenta validar, por meio de argumentos, de operações discursivas e lingüísticas, uma proposição ou uma ação (TARDIF, 2002, p. 196).

Por conseguinte, a finalidade de ouvir a voz dos professores nessa pesquisa busca:

[...] uma aproximação do movimento em que eles (professores e professoras) produziam sua prática e eram também produzidos por ela e a apreensão de indicadores do seu desenvolvimento profissional (e pessoal), em sua generalidade e singularidade (FONTANA, 2000, p. 27).

Escutar as histórias de vida dos professores universitários implica em entendê-los possuidores de identidade, subjetividade, concepções próprias sobre o que é importante para o processo educativo; é levá-los a contextualizar seus problemas, interpretar e refletir suas práxis, com o intuito de melhorá-las e permitir que explicitem o modo como definem e compreendem seu ofício.

É necessário observar, contudo, que dar voz aos professores universitários não significa validar seus discursos, pois como assevera Bakhtin (2000, p.308) um enunciado absolutamente neutro é impossível e o dos docentes do ensino superior não foge à regra.

Segundo Tardif (2002, p.63), o saber ensinar está arraigado constitutivamente na história pessoal e social do indivíduo e mais intrinsecamente ligado às experiências familiares e escolares desse, por conseguinte com suas trajetórias de vida.

Para Raymond; Butt; Yamagiski (1993, p.149) as experiências anteriores à formação para o magistério podem esclarecer-nos sobre a escolha da profissão, e influência a orientação e a prática pedagógica dos professores. Afirmam ainda que a competência profissional docente, em grande parte, é edificada no decorrer de sua trajetória de vida, a partir da sedimentação temporal e progressiva de suas representações, crenças, hábitos e rotinas.

Sínteses teóricas de outros trabalhos (CARTER; DOYLE, 1996; RAYMOND, 1998, 1998a; WIDEEN; MAYER-SMITH; MOON, 1998) ratificam que

muito daquilo que o professor sabe sobre o ensino, como ensinar, sobre os papéis do professor é oriundo de suas histórias de vida, principalmente de sua socialização quando aluno.

Para Oliveira (2001, p.20), a história de vida dá voz aos que vivenciam os processos sociais; revela o viver cotidiano de pessoas comuns e que resgatando suas reminiscências, estas constituem profícuo *material existencial*, que possibilita ao professor conscientizar-se de sua situação e do mundo que o rodeia (OLIVEIRA, 2000, p.16).

Nóvoa (1992a, p.23) ratifica o pensar de Oliveira dizendo que a narrativa da trajetória profissional do professor é sumamente importante; pois a história de vida do professor é basilar para a construção de seus saberes e desenvolvimento de sua identidade profissional (NÓVOA, 1992a, p.15-34).

O método biográfico história de vida tópica é, sem dúvida, o liame entre a vida individual e social e instrumento eficaz para adentrar no imaginário social e profissional dos docentes, para daí inferir suas representações, sentidos, crenças e valores que norteiam seu cotidiano profissional (CHENET *et al.*, 2005, p.2).

Conquanto a história de vida dos professores seja um depoimento pessoal, ela é construto da interação desses com o coletivo; isso Larrosa corrobora:

[...] o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos [...] da auto-narrações ou histórias pessoais [...]. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem são produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. (LARROSA, 1998, p.462).

Trabalhar com a oralidade, com o discurso, com a fala dos professores fazendo-os reconstituírem suas memórias, é resgatar práticas educativas professadas e institucionalizadas num determinado período histórico, pois “a memória, de acordo com a dimensão social que representa, é uma realidade, na qual se mesclam o individual e o coletivo” (JUCÁ, 2003, p.16).

E aquilo que somos, o nosso eu, não é algo conclusivo, estamos numa ebulição contínua, em constante metamorfose, e a enzima que catalisa nossas mudanças é o mundo no qual estamos insertos, donde concludo que a evolução da trajetória profissional de cada sujeito dessa pesquisa é primordial para apreender as transformações ocorrida no ideário de cada docente interpelado; seus depoimentos são fontes inesgotáveis de vivências, as quais refletem seu evoluir histórico.

Se o caminho para aproximar os conhecimentos acadêmicos dos saberes docentes é observar o professor em ação, interagindo com a comunidade escolar extraindo daí novas formas de ensinar para serem utilizadas nos cursos de formação docente (CHENET, 2005, p.5), o caminho para assenhorear-se do *quando, como e onde* aprenderam a lecionar adentrar suas concepções sobre o ato de ensinar é ouvir-lhes a voz, é estudar o pensamento dos professores, é reconstruir suas trajetórias de vida.

Cada professor como sujeito racional, é responsável por sua auto-formação. Em assim o sendo, é ele que edifica suas competências, saberes e habilidades no decorrer de sua vida. Isso não significa que um professor pode prescindir de um embasamento teórico, ao contrário, já que teórico está associado ao exercício da prática docente (TARDIF, 2001, p.06) e é essa associação que origina modos de agir e saber-fazer distintos.

Para Cavaco (1991) o processo de profissionalização do docente está imiscuído nas diversas fases de sua vida pessoal. Por conseguinte, também corrobora a escolha da abordagem *história de vida*, no decurso da qual o professor estrutura e desestrutura suas crenças, representações, expectativas, significações pessoais e profissionais e tudo mais que faz parte do ideário sobre o qual ele constrói seu saber de experiência, independente da denominação que lhe dermos.

Portanto, podemos intuir que esse imaginário, esse modo peculiar e individual de agir e interagir no cotidiano escolar é fruto do contexto social, cultural, por conseguinte, coletivo.

Pereira (2000, p.49) também ressalta a importância da vida acadêmica, conquanto saliente quão imprescindível é também a prática em si.

Segundo Furlanetto (2002, p.72) o professor existente em cada um de nós docentes, *foi construído com base nas vivências com seus ensinantes, bem como nas aprendizagens realizadas de forma mais sistemática, por meio de parcerias teóricas.*

A narrativa dos professores sobre essas vivências será importante para descobrirmos as fontes de seus saberes.

Goodson (1990, p.71), o qual também salienta o valor das narrativas dos professores sobre seu trabalho, considera inadmissível que as narrativas dos professores hajam sido consideradas, durante tanto tempo, destituídas de valor pelos pesquisadores.

Para Chenet (2005, p.2):

As histórias de vida de professores em diferentes espaços de atuação e momentos da carreira, não têm o objetivo de pesquisar a vida dos indivíduos únicos, mas de indivíduos representativos de uma coletividade a categoria de profissionais docentes.

As transformações constantes do mundo exigem um professor em contínua formação; resgatando sua trajetória de vida o docente pode retraduzi-la; assim a memória serve de instrumento através do qual, em recuperando o passado, reedifique o futuro (ANTUNES *et al.*, 2000, p.264).

É ouvindo os sujeitos que vivenciamos os fenômenos sociais; que podemos descobrir a ligação entre o individual e o social (MARRE, 1991). Escutar as histórias dos professores será resgatar as concepções latentes no âmbito da comunidade docente. Queira ou não o indivíduo internaliza e apropria-se dos discursos de seus contemporâneos, e de tantas outras vozes anônimas que povoam seu mundo social. No singular de cada um de nós há, latente uma plêiade de influências e ações exteriores (QUEIROZ, 1987, p. 283).

Tardif (2002, p.104) assevera:

Nas pesquisa de campo [...], fazer perguntas aos professores sobre seus saberes equivale, de uma certa maneira, a levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais, que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal.

Após todos esses relatos acredito estar bem justificada a escolha da metodologia história de vida tópica.

Definida como abordagem a qualitativa, um dos instrumentos de mediação possíveis de ser utilizado para apropriar-me do imaginário dos sujeitos e suas trajetórias de vida é a *autobiografia*; esse instrumento tem por objetivo desencadear nos sujeitos uma atitude reflexiva e investigativa sobre suas práticas pedagógicas e suas raízes.

É uma forma de fazê-los pensar sobre um questionamento basilar: *como e porque me tornei professor (a)?* Dessa forma interligamos passado, presente e talvez até o futuro desses sujeitos. Assim os instigamos a recordar e relatar de forma escrita ou oralmente, fatos significativos, que os levaram a abraçar o magistério e

todos os eventos familiares, escolares, sociais de forma geral, ou quaisquer outros que hajam contribuído, segundo suas crenças, para favorecer a apropriação dos saberes por eles utilizados em suas práticas docentes; num fluir natural, e até gratificante, pois estão a relembrar e contar suas histórias, resgatam fatos e recordam pessoas, que com eles interagiram no decorrer de suas vidas.

Esse proceder está alicerçado em Bakthin (2000, p.167): “Na recordação que temos habitualmente de nosso passado, esse outro é muito ativo e marca o tom dos valores em que se efetua a evocação de si mesmo [...]”. São essas experiências, que sedimentadas no inconsciente dos professores passam a constituir o imaginário deles e gradualmente contribuem para forjar suas identidades profissionais; são discursos já proferidos e inconscientemente incorporados, impregnados de tal forma que às vezes são proferidos como se fossem da autoria desses professores.

A autobiografia pode fazer eclodir concepções, que nem o próprio docente imagina subjazer em suas práticas.

Nas palavras de Bakthin (2000, p.166) a autobiografia pode ser o princípio organizador do que eu tiver vivido, da narrativa que conta minha história, da minha existência e poderá dar forma à minha visão do mundo que me rodeia e ao discurso, que proferirei sobre minha própria vida.

Do exposto creio que as concepções, crenças, saberes, valores, em síntese o imaginário dos professores, conquanto oriundos de opções pessoais, de experiências individuais refletem valores, crenças, concepções e discursos da comunidade familiar, escolar e social, na qual estão inseridos; propalam idéias e proferem discursos, que são eco de outros tantos já proferidos.

Foi utilizado ainda como procedimento de pesquisa a entrevista semi-estruturada registrada através de gravação em fita magnética, com cerca de uma hora de duração, a qual considerada um bom instrumento para as pesquisas qualitativas; esse procedimento teve como intuito apreender o ideário dos professores sobre seus saberes; buscando saber os motivos que levaram tais profissionais a dedicarem-se à docência; qual crêem ser as origens de seus saberes, suas práticas; em quem se espelharam no início de sua carreira no magistério; se crêem serem importantes as experiências pré-profissionais preconizadas por Tardif; quais foram as principais dificuldade enfrentadas e quais as maiores alegrias. Como esses docentes definem-se: docentes ou profissionais de suas áreas específicas? Como docentes, qual concepção têm em relação ao ofício de professor (consideram-no um tecnólogo

do ensino, um artesão, etc.). Esse instrumento de pesquisa tem por intuito preencher qualquer lacuna deixada pelos outros e evitar a necessidade de novos encontros com os pesquisados, que são, em sua maioria, pessoas muito ocupadas e com escasso tempo disponível. E por que não usar apenas os questionários? Por que utilizar gravações? Respaldamo-nos em Bakhtin (1999, p.131-132), que concebe a *compreensão* como uma forma de diálogo, tivemos por intuito apreender a entoação das palavras para melhor compreender-lhes os sentidos, de acordo ainda com Bakhtin (1999, p.131-132): “só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação”.

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (BOGDAN, 1994, p.135). Estas podem ser usadas como estratégia dominante ou vir associada a outras técnicas. Em qualquer das duas situações tem por intuito precípua compilar dados descritivos na linguagem do sujeito entrevistado, permitindo ao entrevistador intuir a maneira como os indivíduos interpretam aspectos peculiares do mundo. Em sendo esse o objetivo dessa pesquisa em relação ao ideário dos docentes sobre seus saberes, a entrevista é um excelente instrumento, e quando boas produzem uma riqueza de dados com depoimentos plenos de significados.

Entrevistar alguém requer o estabelecimento de uma relação do investigador com o sujeito investigado para pô-lo à vontade (BOGDAN, 1994, p.135). Por isso as entrevistas foram iniciadas com uma conversa informal sobre assuntos triviais; de forma gradual, tornando-a mais exploratória, o tema foi introduzido com o objetivo de abarcar a compreensão geral do entrevistado sobre a temática; gradativamente a entrevista foi tornando-se mais estruturada a fim de conduzir o sujeito a atingir os objetivos colimados pela pesquisa. Alicerçando-me em Bogdan (1994, p.136), as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato dos sujeitos sentirem-se à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista.

Procuramos sempre deixá-los falar e silenciar sem interrompê-los, de forma atenta, objetiva, flexível quando necessário, e evitando a emissão de qualquer juízo de valor, mas buscando apreender os valores, concepções e representações ocultas em seus enunciados.

O uso do gravador foi o mais discreto possível para não inibir o depoimento do entrevistado e atitudes, gestos significativos e/ou mímicas associadas aos

depoimentos foram registrados num diário de notas, salientando-se o contexto ao qual estava ligada.

A escolha de uma entrevista semi-estruturada teve por escopo assegurar uma maior certeza da obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos entrevistados, conquanto perca-se a oportunidade de ver a partir de que pontos de vistas os sujeitos abordariam o tema em questão. Para minimizar tal perda solicitei aos entrevistados que narrassem (por escrito ou registrado em fita magnética), os fatos mais relevantes de suas histórias de vida, ligados à sua trajetória docente, antes do início das entrevistas (autobiografia). Eu sabia, antecipadamente, que muitos dados poderiam ser redundantes. A maioria dos entrevistados preferiu discorrer oralmente sobre seu percurso no magistério.

As entrevistas foram realizadas em locais e horários os mais variados possíveis, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Nas residências de alguns, em finais de semana; pela manhã, à tarde ou à noite. Em seus locais de trabalho, entre os períodos de aulas ou após as mesmas; em seus consultórios ou escritórios nos intervalos entre consultas. Alguns, os quais lecionam em mais de uma instituição de ensino superior, dispunham de pouco tempo livre e tive que procurá-los várias vezes, até completarmos nossos depoimentos. Apesar dessas dificuldades, todos que demonstraram um real interesse em participar, foram procurados até realizarmos a contento nossas narrativas e entrevistas. Aqueles que deixaram explícito seu pouco ou nenhum interesse em participar após, no máximo três tentativas para entrevistá-los, desistimos, comunicando-lhes que prescindiríamos de suas valiosas colaborações e agradecendo-lhes o esforço empreendido para auxiliá-los.

Além de fazermos esses professores reconstruírem suas histórias de vida, através da narrativa, fizemos uso também de questionários, que lhes serviram de orientação, uma vez que a quase totalidade deles não está afeita às pesquisas sobre o assunto. O questionário aborda questões sobre as condições de trabalho dos professores, pois “o saber dos professores não pode ser separado das outras dimensões do ensino [...] de suas histórias de vida recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade” (TARDIF, 2002, p.10-11) Procuramos investigar, através dos questionários, respondidos pelos professores abordados, que saberes esses acham importantes para seu desempenho no magistério; como se verteram para o ensino; que saberes e características acham prevalentes para seu trabalho como

docente; que conhecimentos possuem sobre o currículo do curso, que lecionam; sobre o plano de aula da disciplina lecionada e que importância atribuem a esses instrumentos; a relação de seus desempenhos e saberes utilizados com sua família, sua vida pré-profissional, sua personalidade, pessoas importantes em sua formação.

Numa segunda parte desse questionário pedimos aos professores que elencassem, a partir da experiência hoje compilada, quais saberes consideravam basilares para o desempenho da função docente. Durante o preenchimento dos questionários procuramos dirimir as dúvidas dos depoentes, esclarecê-los sobre alguns temas das perguntas, para deixá-los mais conscientes e seguros em suas respostas.

A escolha dos sujeitos dessa pesquisa responde a uma intencionalidade, respaldada em Thiollent (1985, p.62), para o qual: “o princípio de intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa qualitativa, onde todas as unidades não são consideradas como equivalentes, ou de igual relevância”. A seleção foi efetuada por alunos (partindo do pressuposto de são eles que vivenciam o ato pedagógico em sala de aula) e/ou professores dos diversos cursos de graduação, tendo por critério de indicação a competência dos sujeitos arrolados.

O termo competência, pelas variações semânticas que comporta, necessita ser explicitado. Estudar o ensino para compreendê-lo não é o bastante; é preciso também compreender como fazem aqueles que ensinam com certo sucesso (GAUTHIER, 1998, p.76). Portanto, ao pedir a diversos alunos conhecidos, amigos de nossos filhos, ou alunos dos cursos de Enfermagem, Farmácia, Medicina, Odontologia, nos quais lecionamos que indicassem um professor para fazer parte dessa pesquisa, solicitamo-lhes que fossem professores que eles considerassem *bons* e com os quais eles acreditassem que aprendiam de fato. Não discutimos com os informantes os porquês de suas indicações, ou seja, se os achavam bons porque sabiam ensinar a matéria, ou porque eram excelentes profissionais, ou apenas solícitos, disponíveis, educados, atenciosos ou outro parâmetro qualquer, o qual houvesse sido utilizado pelos estudantes para escolhê-los.

Após a indicação inicial dos alunos, em contatando com os professores já selecionados, pedimos a esses que apontassem outros colegas, que na opinião deles e através das conversas com seus alunos, eram também tidos como competentes, dentro dos critérios explicitados anteriormente.

Dentre os muitos professores indicados, alguns foram excluídos logo no início por diversos motivos: uns pela exigüidade de tempo; outros declinaram do convite para participar; outros ainda pela dificuldade demonstrada para explicitar seus modos de agir, ou inconsistências de seus relatos, muito contraditórios, quando retomávamos determinado tema em conversa informais e/ou entrevistas de explicitação posteriores; suas falas, em nossa opinião, deixavam transparecer a vontade de descrever um professor utópico, perfeito e imaginário; na dúvida preferimos abdicar desses, de forma sutil e educada, a favor de outros menos controvertidos. Alguns nem chegamos a contatar por acreditar que nosso universo de sujeitos já estava de bom tamanho para o tipo de abordagem da pesquisa; bem como pela diversidade já obtida, em relação ao tempo de exercício do magistério, faixa etária dos docentes e algumas características mais por nós consideradas pertinentes para a pesquisa e explicitadas a seguir.

Sumarizando, a seleção dos sujeitos foi assim norteada: 1) em princípio por indicação dos alunos; 2) indicação dos professores sujeitos dessa pesquisa; 3) sujeitos pertencentes a Instituições de Ensino Superior públicas e particulares; 4) docentes com graduação em áreas diversas e destituídos de formação pedagógica; 5) professores com diferente tempo no exercício do magistério; 6) universo de sujeitos que contemplasse o sexo feminino e masculino; 7) indivíduos que demonstrassem ter interesse nesse tipo de trabalho e que estivessem dispostos a contar e recontar suas trajetórias de vida, dividir suas experiências do exercício do ofício de professor e cooperar e colaborar (trabalhar junto, em ajudando-me eu o ajudo também a re-significar seu *saber fazer*, *saber ser* (PINTO, 2002, p.175) conosco nesse desvelar de ideários.

Nossa opção por sujeitos de Instituições de Ensino Superior do setor público e particular deveu-se à diferença nas condições físicas, materiais e relacionais, que sabemos existir nesses dois ambientes de trabalho, visto que iniciamos nosso ofício de professoras universitárias numa instituição particular e posteriormente é que passamos a lecionar numa universidade pública.

Assevera Pimenta (2002, p.26) que o exercício profissional e seus resultados se configuram de modos diversos, conforme as instituições de trabalho e as condições de emprego.

No caso específico do ensino superior as condições de trabalho e contratação são também diferentes nas IES, em especial no que concerne ao ensino e pesquisa.

Em relação ao tempo de exercício no magistério, embora tenhamos procurado sujeitos com tempos variados de inserção no ofício de professor, buscamos interferir o mínimo possível e mantivemos professores que, embora tivessem pouco tempo de docência haviam sido apontados pelos alunos; nosso intuito ao mantê-los foi estabelecer um paralelo entre esses e os docentes com mais experiência no ofício e aferir se suas concepções, o modo de ver os seus saberes mudava com o passar dos anos, conforme advogam autores como Hüberman (1992), Raymond; Butt; Yamagishi (1993), Tardif (2001, 2002). Outro objetivo era podermos verificar se na concepção desses sujeitos os saberes de um modo geral, e particularmente os saberes de experiência, sofrem a influência do tempo, como defende Tardif (2002), que os classifica como temporais; bem como, se os professores avocados consideram que seus saberes foram construídos e reconstruídos ao longo do tempo, no decorrer de suas socializações pré-profissionais e que esse processo perdurou e perdura ainda no fluir de suas socializações profissionais.

Quanto à idade dos sujeitos pesquisados não houve interferência de nossa parte na seleção dos mesmos; a distribuição foi consequência da seqüência aleatória das entrevistas que fomos efetuando, embora fosse nosso objetivo ter profissionais em idades diversas, para observar se a fase da vida interfere no ideário dos docentes sobre seus saberes.

Em virtude de várias pesquisas sobre os saberes docentes apontarem para uma diferença significativa de comportamento em relação ao exercício do trabalho docente do homem e da mulher (LOURO, 1997; TARDIF, 2001, 2002), tivemos o cuidado em termos representantes dos dois sexos em nosso universo de sujeitos. Não obstante, houve uma prevalência não dirigida do sexo feminino, principalmente porque, dentre os professores(as) indicados, elas mostraram-se sempre mais disponíveis e interessadas em participar da pesquisa.

O processo de escolha dos sujeitos participantes propiciou-nos entabular um trabalho de pesquisa com docentes com alto nível de qualificação, diversificados, que gozam de excelente conceito profissional junto a seus alunos e colegas, dotados ainda de um cabedal de conhecimentos capaz de fornecer-nos informações valiosas em relação às suas crenças, concepções, saberes e experiências profissionais.

As conversas informais e entrevistas de explicitação foram usadas para aclarar alguma dúvida sobre as transcrições. A partir dos dados selecionamos os principais pontos em comum nos discursos visando extrair categorias, para analisá-las.

4 RESGATANDO O IMAGINÁRIO DOCENTE

Traçamos uma estratégia para descrevermos e analisar os discursos de nossos colaboradores; de início para termos uma visão global dos narradores, fizemos um apanhado geral de suas características, condições de trabalho, grau de satisfação com o ofício docente, em suma das crenças e concepções acerca dos mais variados assuntos, relacionados com suas atividades docentes e abordados nos questionários, nos quais por serem compostos por quesitos de marcar *sim* ou *não*, conceitos já estabelecidos para escolherem uma seqüência, etc., os *docentes* ficaram *algo engessados* em suas respostas. Num segundo tempo procuramos deter-nos na descrição e compreensão das narrativas das entrevistas, enfatizando os itens ligados a quatro, das cinco, fontes sociais da tipologia de Tardif (2002); na seqüência, em partindo das concepções dos docentes colaboradores, se no imaginário dos mesmos, seus saberes são plurais, compósitos, temporais, heterogêneos e sincréticos conforme assevera Tardif (2002) em sua teoria sócio-epistemológica.

4.1 Os sujeitos pelos sujeitos⁶

Cid tem 38 anos de idade, leciona há dez anos (em três faculdades particulares) e afirma haver tornado-se advogado para poder ter dinheiro para sustentar sua família, porém desde os onze anos de idade uma professora de português lhe deu o *espanto socrático* do conhecimento e a partir daí ele soube que queria ser professor, que havia nascido para ser professor. Espelhou-se em sua mãe que era uma professora nata.

Considera-se um educador, e o ensinar uma coisa poética; diz haver tirado esse conceito de ensino do livro de Aristóteles; *a arte poética*; alguns professores não conseguem atingir essa poética, pois não conseguem esculpir a mente de seus alunos, não sabem ser modelos nem produzi-los.

⁶ Os nomes aqui utilizados são fictícios.

Se pudesse deixaria o escritório e dedicar-se-ia estritamente ao magistério, mas infelizmente a remuneração de professor é insuficiente para prover a subsistência de sua família.

A maior alegria aconteceu quando um aluno trouxe seu pai para conhecê-lo; pelo inédito do caso, segundo ele os pais se afastam dos problemas dos filhos na universidade; um pai vir conhecê-lo deu-lhe a consciência de ser um educador realmente.

Isaura tem hoje 58 anos de idade, considera-se professora desde sempre. Começou a lecionar com quatorze anos ainda na escola por necessidade; além disso, datilografava e fazia trabalhos escolares para os colegas; muito francamente afirma que além de dar aulas para conseguir algum dinheiro, fazia questão de ir à casa dos alunos para *filar a bóia*, pois vivia numa pobreza de dar dó.

Após graduar-se em odontologia (desde o segundo ano de faculdade já trabalhava na clínica de um dos professores), passou a lecionar no curso de odontologia na UFC.

Afirma que nunca havia imaginado tornar-se professora, mas aposentou-se após 26 anos de magistério na UFC e ainda continuou a lecionar numa faculdade particular.

Apesar de nunca ter deixado de exercer sua profissão como profissional liberal e ainda hoje trabalha em sua clínica particular.

Relata que sempre gostou de explicar as coisas e espelhou-se muito numa professora de história e num de matemática, do qual herdou a capacidade de associar os conceitos a exemplos práticos.

Embora afirme que seus pais eram pessoas muito simples, que pouca contribuição trouxeram para seu desempenho como docente, não pode negar que a característica franca, despachada mais marcante de sua personalidade recebeu-a de sua mãe.

Não concebe hoje sua vida sem a docência, embora diga que antes de tudo é cirurgiã; assegura que a experiência não é tudo, pois conhece professores já velhos que não evoluíram nada; acredita que sua maior virtude é ser professora 24 horas por dia, muito acessível; dá aulas numa linguagem bem informal e respondendo a qualquer pergunta sem deboche; assevera que ser ela mesma, com suas virtudes e limitações é a receita para ser bem querida e respeitada por seus alunos.

Ana tem 37 anos de idade e quinze anos de magistério. Começou a lecionar por acaso, como professora substituta; passou dois anos numa faculdade federal e desde então leciona numa particular.

Dedica-se ainda ao consultório e nunca tinha sonhado ser professora; refere que durante o curso de especialização soube do concurso e o fez por insistências de algumas colegas, sem muita pretensão.

Leciona quatro disciplinas diferentes e diz que apenas na disciplina que divide com a Dr^a Isaura, de quem é discípula, que é seu modelo de professora e profissional, encontra ambiente propício para a troca de conhecimentos e experiências; nas outras disciplinas é cada um por si, e há sempre uma competição latente.

Acredita que a experiência profissional é muito importante para o desempenho do ofício de professor, porque os alunos prestam mais atenção aos professores que dão exemplos práticos da profissão.

Relata ainda que sua maior tristeza foi quando surpreendeu um aluno *pescando* numa avaliação; não sei até hoje se a deficiência era minha ou dele.

Diz crer que soma a somatória de tudo que vivemos; que ao interagirmos com os outros, aprendemos a aprender; que ouvimos, filtramos e incorporamos um pouco de tudo e todos que passam por nossas vidas.

Num desabafo disse estar insatisfeita com a docência e que se conseguisse uma outra atividade que lhe proporcionasse um ganho semelhante e um pouco mais de satisfação deixaria a docência.

Leo tem 44 anos, leciona há seis anos em duas faculdades particulares e numa estadual; graduou-se em Administração e Ciências Contábeis.

Durante a graduação passou a interessar-se pelo ensino; desde então acostumou-se a observar melhor o modo de dar aula dos professores, seus defeitos e qualidades e pauta muitas de suas ações nessas observações.

Conversava sempre com seus colegas do escritório sobre suas pretensões, até que alguns colegas o informaram sobre um concurso para professor numa faculdade particular; prestou concurso e passou; além disso, exerce função pública numa autarquia municipal e trabalha como consultor financeiro.

Acha que ensinar é interação, é uma troca de conhecimentos e experiências. Lastima não poder dedicasse mais à docência e não abdicaria do prazer (*algo masoquista*) de ser professor.

Raimundo tem 55 anos de idade, leciona há vinte e nove anos na UFC; além dessa atividade trabalha no consultório particular e no CREMEC (Conselho Regional de Medicina do Ceará).

Segundo o mesmo começou a notar que gostava de ensinar, quando ainda estudante do curso ginásial (hoje ensino fundamental maior) auxiliava aos colegas; posteriormente, na faculdade, como passava o dia na universidade e necessitava trabalhar lecionava à noite.

Desde esse tempo soube que era isso que gostava de fazer. Começou a lecionar como professor substituto, após várias tentativas em concursos.

Considera a docência uma atividade muito solitária, contudo afirma que ser professor é sentir prazer em dividir conhecimentos com os alunos e jamais deixaria o exercício do magistério.

Renata tem 48 anos de idade, leciona há um ano numa faculdade particular; formada em engenharia mecânica, é empresária com especialização em comércio exterior.

Tornou-se professora por acaso, jamais pensou em ser professora; a oportunidade surgiu e encarou o desafio.

Considerada uma boa professora diz que o diferencial é que ela não teoriza, *ensina como se faz*.

Afeita aos tramites de exportação, consegue com facilidade ensinar aos alunos, de forma clara, executar tarefas tidas como muito complicadas.

Diz ensinar seus alunos a sobreviver no sentido amplo e que jamais seria única e exclusivamente professora.

Valéria tem 50 anos de idade e há quinze leciona na Universidade Federal; engenheira agrônoma, dedica hoje muito de seu tempo à pesquisa.

Destaca a interação com os alunos em sala de aula como fundamental para o exercício da docência, bem como um relacionamento aberto e humano. Refere ainda que uma das maiores alegrias que experimenta é quando toma conhecimento do sucesso de seus ex-alunos.

Acredita na existência de vocação para ser professor, sem a qual o docente torna-se um mero transmissor de conhecimentos.

Afirma ser incontestável a contribuição dos alunos no seu crescimento como professora; quanto mais exigentes e interessados mais motivada ela se sente.

Segundo a mesma é indubitavelmente melhor professora do que o era no início de sua carreira profissional.

Marina tem 40 anos de idade é enfermeira, iniciou a lecionar numa instituição de ensino superior particular e há treze anos leciona na universidade federal.

Embora já haja exercido a enfermagem concomitantemente à docência, hoje dedica-se apenas ao ensino.

Despertou para a docência durante a graduação; após algumas monitorias, certificou-se que queria ser professora.

Acredita que sua personalidade franca, decidida auxiliam-na a exercer melhor sua função.

Afirma que os dois pilares de seu trabalho são o conhecimento da matéria e o relacionamento com os alunos.

Lamenta muitíssimo ter que optar pelo regime de dedicação exclusiva, pois acredita que seus conhecimentos práticos ficam restritos, em virtude das poucas condições oferecidas no hospital universitário; quando se trabalha em hospitais com equipamentos mais modernos consegue-se evoluir mais; como a enfermagem é essencialmente prática o professor finda tornando-se muito teórico.

Crê contribuir para o crescimento dos alunos como profissionais e como cidadãos, pois além de instruí-los tenta educá-los.

Tânia tem 59 anos de idade, leciona há vinte e três anos; iniciou a lecionar na USP, onde lecionou por treze anos.

Trabalhou como enfermeira durante muito tempo, num período em que a prática da enfermagem era um verdadeiro sacerdócio.

Atualmente, contudo, dedica-se apenas ao ensino, não por opção, mas porque é menos cansativo e ganharia o mesmo se trabalhasse sem dedicação exclusiva na UFC e num hospital.

Oriunda de uma família de professores Iniciou a lecionar aos treze anos de idade, numa classe de ensino formal, auxiliando o pai.

Concluiu o curso *Normal* e lecionou no ensino fundamental, até ingressar na faculdade de enfermagem.

Afirma que a experiência como enfermeira lhe dá muita credibilidade frente aos alunos, pois consegue dar exemplos práticos, com base na experiência adquirida no exercício profissional.

Segundo ela, quem não gosta de gente não pode ser enfermeira e muito menos professora; brinca dizendo ser exigente por ter medo de um dia adoecer e *dar de cara* com um *mau* aluno.

Não concebe sua vida sem a docência, pois *rouba* dos alunos um pouco de juventude para continuar a viver. Considera a humildade e o desejo de aprender sempre mais a maior virtude de um professor.

Marta tem 32 anos, iniciou lecionando na universidade Vale do Acaraú e há pouco mais de um ano na universidade federal.

Graduada em Farmácia, define o ensino como sinergia, um pouco de arte, técnica e talento. Acredita que tem vocação para ensinar.

Filha de professores, acredita que seu espírito de liderança, experiência na profissão e conhecimento do mercado de trabalho auxiliam-na muito no exercício da docência, pois conseguiu transmitir segurança aos alunos, quando fala sobre o mercado de trabalho.

Começou a interessar-se realmente pelo ensino depois que participou de algumas monitorias; sem perceber foi envolvendo-se cada vez mais e descobriu que tinha jeito para ensinar; os próprios alunos diziam-lhe isso, e ela passou a notar que tinha muita facilidade para explicar a matéria.

Gostaria que existisse maior colaboração entre os professores lamenta que a amizade não se estenda aos conhecimentos.

Considera-se uma professora interativa, democrática e consciente de seu papel. Crer haver encontrado seu lugar; sente-se realizada com o que faz, pois acredita que nasceu para lecionar.

Diz que pensou várias vezes em fazer cursos de didática para melhorar seu desempenho; contudo, não há muito incentivo por parte da universidade e o que ganha não dá para pagar um curso numa faculdade particular.

4.2 Delineando os colaboradores

O universo dessa pesquisa está constituído por vinte professores universitários destituídos de conhecimentos formais de pedagogia, que iniciaram a lecionar por motivos diversos e sem haverem atentado para a necessidade de aprenderem a ensinar.

São professores de várias instituições de ensino superior, públicas (federal e estadual) e privadas, residentes na cidade de Fortaleza, do estado do Ceará-Brasil. Lecionam diferentes disciplinas, em cursos também distintos, assim distribuídos: dois advogados, um administrador de empresas, um engenheiro agrônomo, um engenheiro mecânico, um engenheiro químico, quatro enfermeiros, dois farmacêuticos, dois fisioterapeutas, três odontólogos, um médico, um biólogo e um das ciências da computação.

Em relação ao tempo de magistério, idade e gênero o grupo é bastante heterogêneo tendo as características arroladas nos tópicos subseqüentes.

Vinte e cinco por cento dos professores têm entre 01 e 09 anos de magistério; dois possuem apenas um ano de exercício de magistério, mas foram conservados por haverem sido indicados insistentemente pelos estudantes e haverem sido espontaneamente também citados por outros colegas professores; bem como pelo entusiasmo e disponibilidade demonstradas em participar da pesquisa; após entrevistá-los ratifiquei meu propósito de conservá-los por motivos opostos: um pela extraordinária riqueza de dados sobre sua vida pré-profissional e amor à docência desde a infância; o outro por ser justamente a antítese desse: iniciou a lecionar por acaso, jamais sonhou ser professor, não se identificou com o ofício e confessa que nunca conseguiria ser somente professor. Vinte e cinco por cento têm entre 10 e 19 anos de experiência no ensino (nessa faixa 15% possuem dez anos de magistério); trinta por cento têm entre 20 e 29 anos de experiência no magistério e apenas cinco por cento entre 30 e 35 anos de magistério. Do total, 30% apenas não exercem outra atividade além do magistério. Setenta por cento dos professores lecionam ou já lecionaram em mais de uma das instituições de ensino superior (dez na UFC, seis na UNIFOR, três na FIC, e um na UECE, na UVA, na CHRISTUS e na USP). Somente um professor é aposentado da Universidade Federal, sendo hoje docente numa universidade privada. Dos professores que lecionam na universidade federal, cinco

exercem apenas essa atividade e somente um é professor substituto. Em sua maioria os professores participantes dessa pesquisa exercem outra atividade além do magistério e lecionam ou já lecionaram em mais de uma IES.

Quanto à pós-graduação encontram-se assim distribuídos: um possui especialização, sete mestrado, cinco doutorado, um pós-doutorado e somente um não possui pós-graduação nenhuma.

Em relação ao sexo dos pesquisados apenas 25% (cinco professores) eram homens e 75% (15) mulheres; esse desequilíbrio na amostra deveu-se à maior aquiescência e disponibilidade demonstrada por elas; alguns professores embora indicados pelos colegas ou alunos mostraram-se reticentes; outros, procurados várias vezes por nós, postergavam nossos encontros até que nos abstivemos de insistir.

A maior parte dos docentes (50%) está na faixa etária de 30 a 39 anos; 25% entre 40 a 49 anos; e os outros 25% na faixa de 50 a 59 anos.

Inquiridos sobre a satisfação com o magistério, 17 docentes (85%) declararam-se satisfeitos com o exercício do ofício (a despeito de todos, sem exceção, confessarem sua insatisfação com a remuneração percebida); dois professores (10%) responderam estar apenas mais ou menos satisfeitos; e apenas uma professora (5%) enfaticamente declarou sua total insatisfação. Dezoito docentes (90%) não deixariam de lecionar para exercer outra atividade com remuneração semelhante e dois (10%) afirmaram que o fariam, sendo um desses a professora insatisfeita com o ofício, citada anteriormente.

A satisfação com o ofício de professor, a despeito de todas as dificuldades, restrições financeiras, falta de reconhecimento social, etc. é inconteste e foi constatada também por Cunha (1989, p.127).

Em relação às condições físicas das instituições onde lecionam apenas três professores atribuíram nota dois, numa escala de 0 a 5; sete atribuíram nota três; sete atribuem nota quatro e três nota cinco.

Perguntados sobre condições materiais para aulas teóricas e práticas, assim pronunciaram-se: um professor atribuiu nota um, numa escala de 0 a 5; seis nota dois; três nota três; sete nota quatro e três nota cinco.

Os maiores valores são dos professores das IES particulares; contudo observamos o mesmo grau de satisfação em lecionar, independente das condições físicas e materiais das instalações das instituições; os professores das IES públicas queixam-se, mas dizem tentar suprir as deficiências, pagando eles mesmos a

confeção de slides e outros materiais didáticos. Vale ressaltar que a professora insatisfeita com o ofício pertence a uma IES particular.

Todos consideram a disciplina que lecionam importante para a vida profissional dos alunos; afirmam ainda terem conhecimentos sobre as disciplinas que precedem e sucedem aquela que lecionam.

Apenas 5% não se considera especialista na disciplina que leciona; a mesma percentagem afirma também não sentir-se apto para lecionar outra disciplina. Em relação ao conhecimento que pensam possuir sobre a disciplina que ensinam, 60% se auto-atribui nota quatro, numa escala de 0-5; 25% nota cinco e 15% nota três.

Dos entrevistados apenas 10% trocariam de profissão, por outra com remuneração similar.

Instados a definirem-se como professor, as definições foram bem abrangentes: (a) um facilitador de aprendizagem; (b) motivador, misto de amigo e professor; (c) uma pessoa com mais experiência; (d) formador holístico dos alunos; (e) um democrata interativo e consciente de seu papel; (f) um educador e orientador; (g) um humanista.

4.3 Um mergulho no imaginário docente

Tardif falando sobre a aprendizagem do trabalho no magistério assim se expressa: “[...] trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho [...]” (2002, p.57); essa afirmação faz alusão à importância do exercício do ofício, ou seja, da experiência para construir e amalgamar os saberes docentes.

Ratificando essa concepção, quando aborda pesquisas por ele realizadas durante anos com professores, afirma: “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar [...]” (TARDIF, 2002, p.61).

Portanto o ponto de partida para adentrar no imaginário dos professores e responder ao questionamento inicial são as experiências profissionais e até pré-profissionais, visto ser no decorrer do processo de socialização dessas experiências que o autor acredita serem os saberes docentes forjados. Assim, através dos

instrumentos de mediação utilizados nessa pesquisa procuramos identificar os elementos constitutivos do ideário pedagógico produzido por eles ao longo de suas socializações, quer profissionais quer pré-profissionais, sobre os saberes indispensáveis ao saber-fazer docente cotidiano.

Por sabê-los pouco afeitos à literatura sobre saberes docentes elaboramos alguns itens dentro do questionário, através dos quais os professores enumeravam os conhecimentos por eles considerados mais importantes, bem como podiam acrescentar outro tipo de conhecimento não contemplado na seqüência. Também durante as entrevistas procuramos levá-los a falar sobre o assunto e numa pergunta específica: qual qualidade cada um deles achava possuir, que os diferenciava dos colegas e fazia com que os alunos os considerassem bons professores.

4.3.1 Saberes e qualidades imprescindíveis para o exercício da docência

Os saberes e qualidades indispensáveis para lecionar, que lhes foram apresentados, nos questionários (*item IV – subitem 1*) foram: (a) conhecimento do conteúdo disciplinar; (b) tipo de personalidade; (c) inteligência inter-pessoal; (d) pontualidade; (e) capacidade de síntese; (f) capacidade de organização. Diversos outros fatores foram aventados pelos pesquisados, como: humildade e desejo de aprender sempre; capacidade de relacionar teoria e prática; metodologia que incentive o aluno a participar ativamente da aprendizagem; talento para ensinar; cultura geral; mente aberta ao novo; tolerância; maturidade e conhecimento de si mesmo; experiência profissional.

A variedade de saberes elencados pelos pesquisados como essenciais para lecionar é enorme atendo-se desde o modo de ser e agir do professor, bem como postura ante os alunos, valores éticos, educação e competência profissional; fato esse que ratifica a teoria de Tardif (2002), que considera os saberes docentes como heterogêneos.

Dos saberes listados no questionário, a maioria (17 depoentes) acredita que o mais basilar dos saberes elencados é o conhecimento da matéria lecionada. Conquanto creiam que somente esse conhecimento não garante ao indivíduo a condição de competência e aludem a vários saberes outros necessários ao exercício

pleno da docência, atribuem um valor maior ao conhecimento do conteúdo disciplinar, constatado em diversos depoimentos coletados nas entrevistas, assim como nas respostas ao questionário (item IV-1).

Alguns afirmam inclusive, nas entrevistas, que o conhecimento da disciplina lecionada, de certa forma, substitui ou supre a ausência de conhecimentos pedagógicos, pois em sabendo a matéria, saberão ensiná-la; esse tipo de afirmação falaciosa já foi observada por Houssaye (1995, p.29), o qual denomina-a de *ilusão* do fundamento do saber pedagógico no saber disciplinar, crença existente também entre professores (de outros níveis de ensino) com formação para a docência.

Os resultados desse item (IV-1) do questionário foram assim analisados: (1) os saberes elencados no item anteriormente citado foram colocados numa tabela, um embaixo do outro, na mesma seqüência encontrada no questionário; (2) do lado direito desses foram criados 20 colunas, correspondendo ao número de participantes da pesquisa; (3) os questionários foram colocados em ordem alfabética e as seqüências de enumerações de cada professor participante foram colocadas na sua coluna correspondente.

Observamos então qual saber, qualidade e ou fator haviam sido contemplado como o mais importante pela maioria dos participantes; depois qual estava colocado em segundo lugar pela maioria; em terceiro lugar até o último.

Constatamos que 85% (17 professores) dos participantes colocaram o subitem *conhecimento da matéria* em primeiro lugar.

Em segundo lugar, 50% dos participantes (10 professores) escolheram o subitem *capacidade de organização*.

O subitem *capacidade de síntese* foi colocado em terceiro lugar por 35% dos professores.

Em quarto lugar, 35% dos professores colocaram o subitem *inteligência inter-pessoal*.

Em quinta posição foi colocado o subitem *personalidade*, por 55% dos professores (11 dos 20 pesquisados).

Constatamos que embora demonstrem em seus depoimentos a importância que atribuem à personalidade, aqui ela é preterida em favor da capacidade de organização, capacidade de síntese e inteligência inter-pessoal; atribuímos esse fato à mentalidade positivista da maioria, que privilegia as qualidades mais ligadas ao intelecto, à cognição que as características pessoais. Nas entrevistas fica bem claro a

importância enorme que as características pessoais têm para os professores entrevistados.

O subitem *pontualidade*, foi colocado em sexto e último lugar, por 75% dos professores (15 dos 20 entrevistados). Esse subitem não é pontuado por Tardif (2002); sua inserção deveu-se às conversas entabuladas com os alunos, que indicaram os professores participantes da pesquisa; em sua totalidade, os alunos, principalmente da Universidade pública, ao abordarem o tema *bom professor*, insistiram em falar sobre professores que faltam às aulas, que chegam tarde à elas, que terminam as aulas mais cedo, que deixam os monitores substituindo-os. Foi um fator considerado muito importante para os discentes.

Para nossa surpresa 75% dos professores não o consideraram tão digno de importância, ou talvez, não o seja em relação aos demais itens listados; não retomamos esse ponto posteriormente à coleta de dados para explorá-lo melhor.

Além dessas qualidades pesquisadas anteriormente perquirimos os docentes sobre saberes já estatuídos na literatura educacional.

No item IV, subitem 2 do questionário, pedíamos aos professores que enumerassem em ordem de maior importância quatro tipos de saberes: os saberes profissionais, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Os resultados mostraram-nos que 70% dos docentes acreditam que os saberes da experiência são os mais importantes; seguidos com 60% pelos saberes profissionais; depois com 45% vêm os curriculares e por fim , com 40% os saberes disciplinares.

Saberes disciplinares são aqueles ligados às diversas áreas de conhecimento (literatura, história, etc.), transmitidos hoje sob a forma de disciplinas nas universidades, definidos e validado por essas instituições e que advêm da tradição cultural e dos grupos sociais produtores dos saberes.

O saber da experiência ou prático é um saber compilado e reformulado no decorrer de toda nossa história de vida, ele espelha nosso modo de agir a cada situação inusitada que nos acontece.

No tocante à contribuição que os conhecimentos de suas profissões de graduação deram para o exercício da docência, todos acreditam que a experiência de suas profissões é essencial, pois facilita a integração da teoria com a prática.

Observamos, na análise dos questionários, que os saberes curriculares foram listados como mais importantes que os disciplinares; daí nas entrevistas perguntarmos-lhes o porquê dessa contradição de atribuírem tão pouco valor aos

programas e constatamos que alguns confundiam o significado de saber curricular e disciplinar; outros confundiram saber disciplinar com disciplina em sala de aula.

Embora digam, via de regra, realmente prescindirem dos saberes pedagógicos, verifiquei que sempre colocam as incertezas que sentem em relação às suas práticas, bem como uma preocupação em refletir sobre elas, fato que abre espaço para o desenvolvimento do exercício crítico e reflexivo de suas práticas.

4.3.2 O ensinar na concepção desses docentes universitários

Inquiridos sobre o que é ensinar as opiniões foram as mais diversas: é um misto de arte, técnica e troca de conhecimentos; é um grande dom e privilégio dado a poucos; é sinergia, arte, técnica e dom; dentre outras definições. Porém no questionário (item IV, subitem 3), os pesquisados deviam enumerar do mais importante para o de menor importância os sete itens propostos. Daí, obtivemos o seguinte resultado: em primeiro lugar ensinar é uma *troca de conhecimentos* (40%); em segundo *interação*; em terceiro *arte*; em quarto *transposição didática*; em quinto *dom*; em sexto *técnica*; em sétimo e último *transmissão unilateral de conhecimentos*.

Perguntados, no questionário (item III, subitem 1), sobre formação pedagógica, três docentes afirmaram possuí-la, contudo, nas entrevistas deixaram claro tratar-se do curso Didática do Ensino Superior, cursado quando já lecionavam na universidade. Quando indagados nas entrevistas se alguma vez procuraram conhecimentos pedagógicos, apenas 25% referiram havê-los buscado; os 75% restante foram enfáticos ao afirmarem haver prescindido deles. Respondendo, ainda no questionário (item III, subitem 2), se achavam importante ter conhecimentos pedagógicos para ensinar 55% afirmaram que sim; porém, reinquiridos nas entrevistas, 30% desses contradisseram-se; deixam claro que até hoje seus saberes profissionais e conhecimento da matéria sempre foram suficientes para o exercício docente; esse tipo de crença está respaldada nos critérios utilizados pelas próprias instituições de ensino superior, que costumam selecionar os seus docentes a partir do desempenho em suas profissões de origem.

Pessoalmente discordamos desse pensar e coadunamos com Anastasiou (2002, p.174) que, em se expressando sobre professores universitários destituídos de

conhecimentos pedagógicos, os quais, segundo ela, são muitos em nossas universidades assevera:

Por mais excelência que tragam das diferentes áreas de atuação não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e habilidades referentes à docência.

A dimensão pedagógica não poderá jamais ser esquecida se quisermos autônomos, reflexivos, críticos e éticos.

4.3.3 Fatores que mais contribuíram para aprender a lecionar

Dentre os dez fatores listados no questionário (item III, subitem 4), 45% (09 professores dos 20) colocaram em primeiro lugar a existência de um *talento, dom* para lecionar; em segundo, aparece a utilização de *professores modelos* (40%); em terceiro lugar *os cursos de graduação*, nos quais, relatam os professores (30%), haver tido a oportunidade de aprender a lecionar proferindo aulas em *seminários* e/ou nas *monitorias* (o que na nossa concepção é também prática); em quarto lugar (30%) encontramos o fator *observação de colegas*; em quinto (30%) o subitem *prática*; em sexta posição (30%) *os cursos de reciclagem e atualização*; Em sétimo lugar 20% colocam o fato de serem *autodidatas*; em oitavo lugar (20%) estão os *conhecimentos pré-profissionais*; em nona posição (25%) colocaram a *pós-graduação* e por fim em décimo lugar, 30% consideram estar a cultura geral.

4.3.4 O que os docentes ensinam a seus alunos

Ao pedirmos que marcassem, dentre 09 itens, aquilo que supunham ensinar a seus alunos, tivemos como resultado: 85% concordam que ensinam *conteúdos disciplinares, ética profissional, interação e respeito*; os demais itens são assinalados em menores e decrescentes proporções e o item menos assinalado foi o *instruo os alunos* (5%).

Acreditamos que essa forma de pensar é bem de acordo com a identidade disciplinar, que predomina nos nossos professores colaboradores e com a liberalidade existente hoje no setor educacional segundo nos fala esse docente através do seu discurso:

[...] hoje não podemos nem disciplinar os alunos, a gente exige jaleco, mas se eles não trazem, a gente não pode proibir de entra na aula; se a gente fizer isso vai sobrar pra gente; vão até na Reitoria reclamar. Algumas alunas vêm quase nuas, outros alunos de calção; isso é falta de educação; roupa de praia é pra usar na praia; mas eles já são adultos, não sou eu que vou educá-los, não quero sarna pra me coçar; já ganho pouco, ainda vou me aborrecer: minha obrigação é dar a matéria, isso eu dou [...] (Leo).

O enunciado do professor nos demonstra a dificuldade existente hoje em impor limites aos alunos, bem como a concepção que o professor tem de que não faz parte das suas atribuições educar o aluno a ter uma postura de acordo com o ambiente e a profissão que vai desempenhar; deixar ainda transparecer sua insatisfação com a remuneração.

Freire (1987, p.18) nos diria que ao reduzir o ato de conhecer a uma simples transferência de conhecimentos, o professor torna-se um especialista em transferi-los, mas perde qualidades imprescindíveis como a reflexão crítica, a curiosidade, a inquietação, todas elas virtudes inerentes ao sujeito cognoscente.

Esse professor tem ainda dificuldade em compreenderem-se um educador, porque a identidade profissional do professor universitário é, em geral, efetivada quando de sua graduação na área específica de atuação. Pimenta (2002, p.104) explica que os pesquisadores de diversa áreas do conhecimento (biólogos, químicos, físicos, etc.), bem como profissionais de áreas diversas (engenheiros, advogados, dentistas, médicos, etc.) ingressam no ensino superior por seus conhecimentos específicos na área de atuação profissional e destituídos de qualquer formação no campo do ensino sem nunca se haverem questionado sobre o que significa ser professor. Ainda segundo a mesma autora: [...] “as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para *torná-los*”.

Em outros níveis do sistema educativo aquele que opta pela docência como prática profissional tem um lugar de formação inicial claramente instituído, onde se desenvolve no aspecto psicológico, pedagógico, sociológico, ético além de consubstanciar sua identidade profissional. Em se tratando do professor universitário, não é o campo da práxis docente que define sua identidade profissional; o professor

universitário reconhece a si mesmo por sua profissão de graduação; sua identidade é, via de regra, a da sua titulação.

4.3.5 Magistério, um ofício solitário

[...] eu acho isso até uma falha; mesmo antes de ser concursada, como professora substituta, faltou-me esse apoio, essa orientação, até uma avaliação do meu desempenho; é parabéns, tapinha nas costas, seja bem-vinda..., mas ajuda mesmo nenhuma; essa caminhada é muito solitária (Marta).

Apenas 20% referem ter recebido alguma ajuda de outros professores no início do ofício; dentre esses, uma refere ter sido auxiliada e ainda o ser por outra professora, que assistia às suas aulas, a corrigia, auxiliava-a com esquemas, nas aulas práticas, etc.

[...] falar sobre isso me aborrece muito, senti na federal e sinto também aqui na particular; não se divide conhecimento, e o pior é a razão porque não se divide: a concorrência interna; na particular por medo de perder o lugar se o outro for melhor e na federal pelo prestígio, medo de ser ofuscado pelo outro; tem exceções, mas são muito poucas, pouquíssimas mesmo [...] (Isaura).

O conhecimento é complexo e interdisciplinar, mas a própria estrutura universitária e a lógica dos currículos favorece o individual, a celularidade, desarticulando o conhecimento através da departamentalização, da especialização, culminado num clima de competição e concorrência no campo científico; esse pensar é corroborado por Bourdier (1980).

Em relação à divisão de conhecimentos, 95% afirmaram que consideram a docência um profissão solitária, na qual no máximo, se divide as tarefas de correção e elaboração de avaliações.

[...] não é apenas solitária não, é uma guerra fria, todo mundo é cordial, educado, mas está sempre escondendo o jogo; não se troca conhecimento e aqui nem tarefa a gente divide, cada um toma conta da sua disciplina e é só; eu podia entrar, dar minha aula e sair todo dia da universidade sem falar com nenhum outro professor [...] (Leo).

Se o saber da experiência é adquirido de forma solitária, pois se faz no chão da sala de aula, nas rotinas, nas tomadas de decisões que dependem da personalidade do professor, solitária é também, na maioria das vezes, a convivência

com os pares; poucos dispõem-se a compartilhar; não dividem nem conhecimentos atualizados de suas áreas de ensino e muito menos os saberes da prática docente.

Esse tipo de prática educativa ocorre porque o processo de formação desse professor universitário para a docência se deu através de sua adequação às práticas já institucionalizadas e ao papel que dele se esperava (PIMENTA, 2002, p. 186). O professor universitário desejado deveria trabalhar em torno de um projeto institucional comum, cujo método de ensinar e fazer aprender faça parte de um processo planejado e deliberado conforme os objetivos colimados por um projeto pedagógico elaborado em parceria com os demais sujeitos (pares institucionais e alunos).

4.4 Compreendendo o imaginário docente

No imaginário dos professores como e onde acham que aprenderam a lecionar? Através de uma pergunta formulada no questionário, e aprofundada na entrevista procuramos saber qual a origem, segundo a concepção desses professores, de seus saberes, bem como a estratégia por eles utilizada para construir seu saber-fazer de sala de aula, uma vez que não possuíam nenhuma orientação formal pedagógica.

Tendo como base a óptica sócio-epistemológica de Tardif (2002), no decorrer das entrevistas norteávamos nossas indagações para os tópicos família, formação pré-profissional, profissional, pessoas que influenciaram suas escolhas e procederes; levando-os a tentarem identificar o momento e o local, que na concepção deles, acreditam terem aprendido a lecionar. Devemos ressaltar, inobstante, que não os induzíamos a responder o que queríamos, deixávamos que falassem sobre todas suas experiências, e de quando em vez, introduzíamos pontos basilares da tipologia de Tardif (2002), os quais nos possibilitariam estabelecer um paralelo com a teoria sócio-epistemológica do referido pesquisador.

As entrevistas e conversas informais ensejaram aos professores(as) contarem suas histórias; pessoais, profissionais, seu cotidiano em sala de aula. Em meio a essa polifonia, a essa pluralidade, cada professor de *per si*, ia construindo seu ideário pedagógico tendo por marco sua singularidade, evidenciando assim a relação dialógica existente entre a pluralidade e a singularidade.

Em lhes ouvindo os depoimentos, fomos compreendendo-os como sujeitos constitutivamente históricos, forjados a partir de suas relações sociais e no âmago delas. Ao escutarmos as narrativas de suas experiências no seio familiar, nas *reminiscências* de colegas de escola, de professores, na vivência do curso de graduação, na vida profissional observamos que o sentido atribuído a fatos semelhantes, por cada um deles, constitui o toque pessoal, conquanto haja latente o contexto das interações, valores e crenças da comunidade, na qual estão insertos. Essa diversidade particular explica-se porque "cada sujeito exprime o mundo de certo ponto de vista. Mas o ponto de vista é a própria diferença, a diferença interna é absoluta" (DELEUZE, 1987, p.43). Esse passado, historicamente articulado, não corresponde, obrigatoriamente, à verdade dos fatos ocorridos, mas à forma como os professores universitários colaboradores o sentiram e o interpretaram; quando os professores conseguem incorporá-lo e utilizá-lo em situações semelhantes, podemos chamá-lo saber da experiência.

Instigando-os a assumirem uma atitude dialógica socrática, procuramos levá-los a converterem suas idéias em diálogo.

Ainda durante as entrevistas, através de palavras provocamos-lhes para que externassem inteiramente seus pensamentos, num procedimento de *anácrise* (BAKHTIN, 1997, p.110). Esse nos possibilitou apreender o sentido atribuído, por cada sujeito entrevistado, à construção de seus saberes pedagógicos. Conquanto autoras da pesquisa, não nos arvoramos de haver conseguido intuir de forma completa e definitiva o imaginário dos sujeitos pesquisados; pois segundo Bakhtin (1997, p.256), o "discurso do autor não pode abranger de todos os lados, fechar e concluir de fora o herói e o seu discurso. Pode apenas dirigir-se a ele [...]". E em nos dirigindo ao discurso deles buscávamos compreender o sentido de suas falas.

Em Bakhtin (1997) a compreensão é um processo ativo e criativo; compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar no contexto correspondente.

Compreender, em Bakhtin, é uma forma de diálogo, onde cada palavra do falante tem em seu interlocutor um repertório de palavras correspondente, e quanto mais pródigo for esse repertório, mais profunda e real será a compreensão (SOUZA, 1994, p.109).

Contudo, em virtude do caráter criativo da compreensão, o interlocutor recria e enriquece o discurso do locutor, ou seja, a compreensão é completada com a

imaginação do ouvinte, cujo pensamento é diferente do pensar de seu interlocutor, por que: “[...] *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.*” (itálico do autor) (BAKHTIN, 1997, p.95).

A compreensão, conseqüentemente, está impregnada também com nossa visão de mundo.

Para dar início à análise do vasto material compilado, nós precisávamos ter um marco, a partir do qual orientássemos nossa conduta analítica. Com o intuito de entendermos o modo como os professores produziam suas práticas e a um só tempo eram por elas produzidos como assevera Fontana (2000, p.27), sem enquadrá-los em paradigmas já estabelecidos; igualmente era nossa intenção, divisar indícios, que nos possibilitasse verificar o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um deles, em sua generalidade e singularidade, no decorrer do tempo de magistério.

Destarte, nós necessitávamos buscar um ponto comum entre eles para achar essa generalidade; optamos por usar como eixo as *fontes sociais de aquisição dos saberes docentes* aventadas por Tardif (2002) em seu modelo tipológico; justamente por serem *sociais*, pois, ainda segundo Fontana (2000, p.101), o que nos torna reais e determinam o conteúdo de nossa criação pessoal e cultural são os lugares sociais e históricos, que ocupamos e “[...] essa determinação tanto “delineia” quanto “delimita” as possibilidades entre as quais escolhemos”.

Das cinco fontes do modelo de Tardif (2002), uma deveria ser excluída por referir-se aos saberes adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores para o magistério, inválida para os sujeitos dessa pesquisa, que não possuem formação pedagógica.

Restaram-nos então quatro fontes sociais: (a) a família, o ambiente de vida, as características pessoais, a educação no sentido lato, etc.; (b) a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.; (c) a utilização das *ferramentas pedagógicas* dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.; (d) a prática do ofício no ambiente educacional e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.

Discorreremos, portanto, sobre as concepções e crenças dos nossos entrevistados sobre a origem de seus saberes, com o intuito de apreender, através de seus enunciados a importância que atribuem a cada uma dessas fontes.

4.4.1 Saberes pessoais do professor

São aqueles, cujas fontes sociais de aquisição são a família, a educação no sentido lato, a personalidade, o ambiente de vida, etc. e cujos modos de integração no trabalho docente perpassam pela história de vida e socialização primária. Por ser a primeira fonte de saber docente da tipologia de Tardif (2002), iniciamos nossa entrevista tendo-a por alvo.

Perguntados sobre a importância da família em relação à sua atuação como professor a maioria (cerca de 90%), consideram-na essencial, uma vez que interagem na conformidade com a educação recebida.

A maioria dos pesquisados refere quão importantes foram os saberes pessoais adquiridos no seio familiar e a educação de uma forma geral, na construção de suas práticas docentes. Porém apenas 25% relatam terem tido pessoas da família como modelos.

Aprendi a lecionar na prática; sempre achei que tinha um *dom* para a coisa. Minha mãe era professora primária e já com uns nove anos eu adorava ver ela corrigir as tarefas dos alunos. Parece que ainda ouço sua voz dizendo: ser professora é muito bom, mas precisa ter muita responsabilidade [...]. Engraçado, até hoje não tinha pensado nisso, mas acho que é por isso que procuro sempre refazer minhas aulas, atualizar o conteúdo; acho importante fazer esquemas; organiza mais a matéria; acho que facilita mais para o aluno saber estudar depois; lembro um professor do científico; eu adorava a aula dele, bem organizada, eu compreendia melhor [...] (Cid).

Nesse caso observamos que as idéias desse professor, sobre o ensino, têm raízes na família, ele usa sua mãe como modelo; embora só agora se haja dado conta, seu *agir pedagógico* alicerça-se nos discursos maternos sobre o ensino.

Verificamos também que um outro professor serve-lhe de modelo para estruturar e organizar suas aulas, numa clara demonstração da importância do período pré-profissional na edificação do seu *saber ser e saber fazer* docente, além de ressaltar haver aprendido a lecionar no exercício da prática docente.

Observamos ainda, que o depoimento desse professor está em consonância com os pressupostos defendidos por Tardif (2002), o qual preconiza como fonte dos saberes docentes a socialização na família e na escola secundária.

Em relação à personalidade, conquanto haja sido colocada em quinto lugar quando perguntado sobre ela nos questionários, nas entrevistas enfatizam a

importância dela no desempenho das atividades docentes, no relacionamento com os alunos em sala de aula, bem como na forma de estruturar as aulas.

[...] tive um professor da graduação, que eu admirava muito e foi muito importante para minha vida como professor; seus exemplos, a forma de organizar as aulas, seu carisma, ele não precisava gritar pra chamar nossa atenção; eu comecei imitando-o com certeza. [...] A gente desenvolve um modo próprio de ensinar, não foi consciente não, mas a gente vai adaptando à nossa maneira de ser; já me libertei [...]; mas na hora do aperreio, ainda me lembro dele [...] (Rui).

Verificamos quão importante foi esse professor para nosso entrevistado; seu discurso confundiu-se com o de nosso depoente por longo tempo, sendo depois ressignificado, reformulado e adaptado de acordo com a personalidade do depoente; à proporção que vai ganhando mais maturidade e auto-confiança vai libertando-se e ganhando autonomia; “uma autonomia que se vai construindo cotidianamente, que não tem um ponto final” (GERALDI, 2000, p.XXVI); é verdade que essa dependência é retomada nas situações de dúvidas, e ela trava diálogos internos com ele, o qual continua servindo-lhe de esteio.

Comprovamos ainda a interferência da personalidade do docente para libertar-se da influência dos procederes do professor modelo; não poderia deixar de ser assim, pois as experiências vividas podem ser comparadas à metacognição e cada indivíduo, sendo um ator social, pensa sobre sua atuação, planeja-a conforme seu modo próprio de ser e agir, adaptando a situação para poder controlar e regular sua atuação de forma inteligente. O professor igualmente introjecta a situação, adapta-a conforme sua personalidade, portanto a reconstrói e em reconstituindo-a reconstrói a si mesmo. Heller (2000, p.17) explica o por quê dessa intromissão dos indivíduos quando afirma: “[...] o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade [...] seus sentimentos, suas idéias, suas ideologias”.

As pesquisas de Lessard; Tardif (1996) relatam que em suas pesquisas alguns professores interrogados abordam espontaneamente a influência da personalidade em o ato de ensinar. Falam que *foram feitos para ensinar*, dando à personalidade um caráter inato.

Explica Tardif (2002, p. 77) que tal fato se dá em virtude da importância que esses professores atribuem àquilo que são como pessoas. Tardif (2002, p. 78) usa essa crença docente como argumento para comprovar sua teoria sócio-

epistemológica; o professor ao afirmar que seu saber-ensinar advém de sua personalidade, esquece, segundo Tardif (2002), que essa *personalidade* longe de ser *inata* é forjada no decorrer de sua história de vida e socialização; afirma ainda que as características pessoais, que o faz ser visto como bom professor, espelham sua adequação às expectativas sociais em relação ao modo de ser, de agir, comportamentos e atitudes institucionalizadas e estatuídas para o papel de professor.

Sua aceitação pelos pares, que o selecionam e valorizam por sua personalidade demonstra que ele se amolda perfeitamente ao papel de professor já delineado pelas instituições escolares e seus representantes. Portanto, esse saber-ensinar encontra-se pleno de saberes personalizados, os quais dependem do modo de ser pessoal, de cada professor e são saberes que têm origem na trajetória de vida familiar e escolar desses professores; a estruturação da escola com suas rotinas e práticas já encontra-se sedimentada, mesmo que de forma inconsciente, antes do indivíduo tornar-se professor, o que leva Tardif (2002, p.79) a afirmar sobre os docentes: “[...] de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo”.

Quanto à origem social da personalidade Bakhtin concorda com Tardif: “[...] A personalidade que se exprime revela-se um produto total da inter-relação social” (SOUZA, 1994, p.113). De forma mais enfática afirma ainda: “[...] A personalidade individual é tão socialmente estruturada como a atividade mental do tipo coletivista [...]. Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social” (BAKHTIN, 1997, p.117).

Conquanto os modelos familiares hajam sido importantes para muitos (cerca de 60%), para outros não há referência a nenhum parente próximo ou distante que possa haver servido de modelo.

4.4.2 Saberes provenientes da escola fundamental, média, especializações, etc.

São aqueles, cujas fontes sociais de aquisição são a escola primária, secundária. etc. e cujos modos de integração no trabalho docente perpassam pela formação e pela socialização pré-profissional.

Em relação à contribuição trazida da formação escolar pré-profissional, todos são enfáticos ao afirmarem que sem dúvida alguma a escola e seus rituais,

sedimentados durante longos anos como estudantes deixam marcas indelévels, que norteiam suas práticas principalmente no início de suas carreiras, as quais são reformuladas e adaptadas às suas necessidades; reconhecem, igualmente, que as rotinas escolares influenciaram a forma de estruturar, planejar e organizar suas aulas e que de início orientaram-se por lembranças advindas dos tempos de escola.

Há unanimidade em relação à utilização de professores, desse período pré-profissional e dos cursos de graduação, como modelo; todos têm maus ou bons professores que lhes servem de modelos, quer positivos quer negativos.

Acredito que nos anos que compartilhei com meus professores, desde o ensino fundamental até a faculdade, fizeram-me absorver algo de suas experiências; dos bons professores aplico na minha prática coisas que entendo facilitam a aprendizagem; dos maus, também recorro seus desacertos, pra nunca repetir suas práticas; bem ou mal todos me ajudaram [...] (Sônia).

O depoimento dessa professora alardeia a primazia dos professores desde o ensino fundamental; isso nos remete ao período pré-profissional como fonte dos saberes docentes descritos por Tardif (2002) em sua tipologia.

O enunciado que se segue continua na mesma linha de raciocínio:

[...] Me lembro de uma professora de biologia que me fez adorar a matéria (antes eu detestava); o modo como explicava, como organizava a matéria, os exemplos práticos associando a coisas do nosso dia a dia; eu não precisava fazer força para aprender, acabei achando importante a matéria [...] (Teresa).

Mais um discurso nos remete a Tardif (2002), com a diferença de reforçar a idéia que os modelos negativos também são marcantes:

Recordo um professor da faculdade que chegava sempre atrasado, monologava a aula, olhando sempre pra cima, pro teto; ironizava nossas perguntas; saía apressado no fim da aula; evitava a gente fora da sala; nas provas perguntava coisas que não tinha dado e o pior deixava todo mundo *pescar*; quem estudava acabava tirando nota mais baixa; esse com certeza eu jamais esquecerei, e procuro não ser igual a ele [...] (Bia).

Não são poucos os autores, que defendem a tese que a socialização pré-profissional do indivíduo, ou seja, suas experiências acumuladas no decorrer de todo seu desenvolvimento no seio familiar, escola primária, secundária, etc., forjam sua personalidade profissional (CARTER; DOYLE, 1996; RAYMOND *et al.*, 1993; RAYMOND, 1998, 1998a).

(...) o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. (...) 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 suas relações com os alunos em sala de aula (...). Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do seu trabalho (TARDIF, 2002, p.11)

Nos anos oitenta pesquisas várias utilizam a história de vida dos professores e ensejaram o surgimento, na década de noventa, de trabalhos sobre a socialização pré-profissional, a qual preconiza que em sua prática profissional, os professores utilizam conhecimentos adquiridos em sua socialização anterior ao período de preparação formal para o ensino; creio serem, justamente esses, os conhecimentos que os professores, sem formação pedagógica, resgatam e utilizam no seu cotidiano.

Segundo Tardif (2002), o saber ensinar está arraigado constitutivamente na história pessoal e social do indivíduo e mais intrinsecamente ligado às experiências familiares e escolares desse.

Em se fazendo um levantamento da literatura, verifica-se que existe um consenso, na sociologia, sobre a natureza desses saberes incorporados no decorrer do processo de socialização.

Se reportarmos-nos a Schültz (1987), este dizer-nos-á que tais experiências são compiladas através de categorias lingüísticas e cognitivas.

São ainda definidos como um reservatório de saberes sedimentados de forma não reflexiva, que posteriormente servem de parâmetro para o indivíduo categorizar, tipificar e ordenar suas ações.

Bourdieu (1980, 1997) chama tal repertório de conhecimentos de *habitus*.

Coulon (1990) denomina-o *regras mentais*; Piaget e outros construtivistas nomeiam-no *esquema*.

Tardif (2002) defende que tais *habitus*, *esquemas*, *categorias*, independentemente da denominação que a esse repertório atribuamos, ele é fruto da socialização, oriundo portanto, da interação no seio familiar, social, escolar e jamais atributo inato de qualquer indivíduo.

Uma pessoa em sendo um *ser-no-mundo* (HEIDEGGER, 1993), já o encontra pleno de pré-concepções, e em interagindo com o mundo e com os outros seres forja sua identidade pessoal, social e profissional; essa é conseqüentemente, uma miríade de crenças e concepções que grassam no senso comum.

4.4.3 Saberes curriculares

Por saberes curriculares compreende-se os conteúdos, métodos e objetivos a partir dos quais as instituições educacionais definem e selecionam os saberes sociais utilizados como modelo para a formação erudita; na prática constitui os métodos, objetivos e conteúdos que os docentes devem ser capazes de aplicar no exercício do trabalho docente.

O programa (juntamente com o conteúdo, os objetivos, etc.), faz parte, portanto, do denominado *trabalho curricular*, constituindo os *saberes curriculares*, ou saberes provenientes dos programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, dentre outras *ferramentas* utilizadas, pelos professores, no trabalho docente; essas *ferramentas* constituem uma das cinco fontes sociais de aquisição dos saberes docentes descritas por Tardif (2002) em sua tipologia.

Conforme ainda o mesmo autor, os professores interpretam e adaptam esses programas de acordo com as exigências dos mesmos e suas condições reais trabalho, privilegiando o que considera mais importante para os alunos (TARDIF; LESSARD, 1999). Em suas pesquisas sobre gestão da matéria e dos conteúdos Gauthier *et al.* (1998) também constata que os professores costumam reformular os programas conforme suas necessidades e situações rotineiras de trabalho, bem como aplicá-los mecanicamente.

No ideário de cada um desses professores universitários que importância atribuem a essa *ferramenta*, que relação existe, na concepção deles, entre seus saberes e os saberes curriculares.

Os professores compreendem-se responsáveis pelas disciplinas que lecionam e sentem-se compelidos a assegurar o bom aprendizado dessas. Dado ao valor que os mesmos atribuem ao conhecimento da matéria lecionada, bem como à importância que os alunos também dão ao docente que consegue cumprir com os objetivos colimados pelos programas das disciplinas, os programas, dentre os saberes curriculares, é considerado basilar. Principalmente quando começa a lecionar, é nele que o professor se apóia para assegurar o cumprimento de sua tarefa de transmitir o conhecimento de sua disciplina. É fato que para atingir esse objetivo, mesmo que não esteja cômico disso, ele utiliza saberes outros originários de suas experiências em família, pré-profissionais e profissionais dinamicamente integrados, sempre mediados

pelo *diálogo interior*, que travam em suas *autoconsciências*; ou ainda através da ação comunicativa, que se continua no plano reflexivo (REDONDO, 1991, p.10).

Nesse sentido, o programa pode ser considerado uma *ferramenta pedagógica* usada pelo professor para ensinar sua disciplina e atingir os objetivos propostos pela instituição, à qual esta ligado. O programa é ainda o instrumento de mediação entre diversos saberes outros, pois aponta para os objetivos, orienta sobre que recursos didáticos a utilizar na apresentação dos conteúdos, etc. (TARDIF; LESSARD; LAHAIE, 1991).

Observemos através de alguns depoimentos dos nossos entrevistados, como idealizam suas relações com os programas.

[...] olha, eu confesso, *in off*, que nas décadas de universidade que tenho, nunca dei muita importância a esse negócio de programa não; quando comecei a ensinar, quem destrinchava o programa era a professora X, mais antiga; ela dizia só o conteúdo que eu tinha que ensinar, eu preparava as aulas, ela assistia, nesse tempo as professoras mais antigas assistiam a gente dar aula, quando a gente começava; depois que ela se aposentou, aí eu fui obrigada a preparar ementa, plano de aula, etc., mas praticamente copiava o que já existia, sem me preocupar com programa; até hoje não me fez falta [...] (Tânia).

Embora Maria haja afirmado utilizar o programa ao responder o questionário, ao ser interpelada na entrevista, a docente declara livremente o pouco valor a ele atribuído por ela. O que lhe é imposto pelo programa, precisa ser adaptado, de acordo com os alunos e as condições reais, no contexto da sala de aula:

[...] o programa manda ensinar *isso* ou *aquilo*, *desse* ou *daquele* modo, mas pra cada turma eu preciso adaptar o programa, os alunos são diferentes, ensinar não é receita de bolo; às vezes os alunos parecem saídos do jardim de infância, até de tia me chamam; eu inicio a aula conforme o programa, se os alunos não estão acompanhando, o jeito é planejar partindo do que eles sabem; é necessário criar; [...] é claro que quando dou aula da minha especialidade tenho condição de dar melhores exemplos, me estender mais [...]; acho importante é estar atualizado com o conteúdo [...] (Maria).

Constatamos haver uma preocupação em ajustar o conteúdo aos alunos, demonstrando sensibilidade às diferenças, ao grau de maturidade com que chegam à universidade, e aos desníveis de conhecimentos.

[...] de verdade programa pra mim é só burocracia; quando a gente começa a ensinar ele serve para a gente saber o conteúdo da matéria; não adianta o que ele diz lá, eu sei o que eu sei ensinar, sei o modo como sei ensinar, então procuro cumprir o que ele diz, do jeito que eu sei; ora eu pratico _____ há

10 anos, por experiência, eu sei mais do que um papel o que é importante meus alunos saberem [...] (Fátima).

Do exposto nesses depoimentos os professores apropriam-se, re-estruturam, interpretam, transformam e hierarquizam os programas de acordo com as condições encontradas em suas práticas docentes, corroborando Tardif; Lessard (1999) e Gauthier (1998). Cada um desenvolve uma forma peculiar de trabalhar o programa (saber curricular) na conformidade de suas características pessoais, dos conhecimentos pertinentes às suas áreas de atuação, suas concepções de mundo; de acordo ainda com o nível dos alunos e talvez com o seu próprio. Salientamos também a preocupação em estar atualizado e cumprir, mesmo que de forma mínima o que preceitua o programa. Fica claro nesses depoimentos a ênfase dada às suas áreas de interesse ou especialidades. De certa maneira, é uma forma de contrapor-se aquilo que lhe é imposto, sem consulta prévia.

Os professores universitários, em sua maioria, não estão acostumados a planejar seu trabalho pedagógico como um todo; talvez por ser de início um *bico*, um emprego, uma segunda opção de trabalho, preparam suas aulas e as ministram a cada semestre, renovando alguns conceitos, atualizando o conteúdo, mas não a práxis pedagógica. Não entendem que planejar integra as dimensões técnicas e político-sociais. Pensar nos meios técnicos e na sofisticação dos recursos tecnológicos é necessário, contudo é mais premente aprender a meditar sobre os fins e os valores que devem orientar a Educação (LUCKESI, 1995, p.115).

Refletir criticamente sobre a práxis pedagógica é imprescindível; as diversas *ferramentas pedagógicas* facilitam o trabalho docente. Se um professor vai lecionar uma determinada disciplina e tem que elaborar seu plano, deve saber em que curso a ministrará; que disciplinas o aluno já cursou ou está cursando concomitantemente; a que semestre do curso pertence a disciplina, seus objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação, para através da articulação entre todos esses fatores organizar a disciplina de acordo com sua carga horária. No decorrer do trabalho pedagógico, o plano deverá ser revisto e reformulado sempre que necessário, de preferência ouvindo os alunos, inserindo-os e atribuindo-lhes uma co-responsabilidade no evoluir desse trabalho (VILLAS BOAS, 2000, p.143-144).

No que concerne aos saberes curriculares, quando perguntados se fazem uso dos programas das disciplinas, que lecionam (*Item IV, subitem 4*), 95% afirmou que sim, contra apenas 5% que afirmou dar pouca importância a eles. Contudo inquiridos

nas entrevistas a maioria (80%) declarou que o programa foi um importante instrumento de apoio no início de suas atividades docentes, para estruturar suas aulas; mas depois somente recorrem a ele quando precisam reformulá-los, deixando óbvio o pouco valor que lhe atribuem.

Ainda em relação à qualidade do programa das disciplinas (*Item IV, subitem 4.1*), 55% consideram-nos regulares; 35% ótimos; 5% bons e 5% abstiveram-se de responder.

Indagados sobre o que mudariam no programa (*Item IV, subitem 4.2*), apenas 25% não alterariam nada no programa de suas disciplinas; achamos alta essa percentagem, fato que atribuímos à falta de interesse demonstrado pelo programa, e talvez até certo desconhecimento de seu conteúdo. As alterações sugeridas pelos demais foram: introduzir outros conteúdos, mudar o processo de avaliação, aumentar carga horária, diminuí-la, mudar metodologia, aumentar aulas práticas, etc.

Com exceção daqueles que começaram a lecionar desde os tempos do ensino médio, auxiliando colegas ou como fonte de renda (25%), os demais embora demonstrem não dar muita importância aos programas das disciplinas, planos de aulas etc., confessam que foram verdadeiras bússolas no início do ofício docente.

4.4.4 Saberes provenientes da experiência profissional

São aqueles, cujas fontes sociais de aquisição são a experiência no ofício, a experiência dos pares, etc. e cujos modos de integração no trabalho docente perpassam pela prática no trabalho e socialização profissional.

A maioria está convicta que aprendeu a lecionar lecionando, como autodidatas, embora, em resposta ao item III, subitem IV, do questionário, outros fatores como *prática* e *professor modelo* hajam sido referidos como de grande contribuição para aprenderem a lecionar. É, portanto, na prática, tentando, inventando e reinventando, por acerto e erro, que concebem ter aprendido a ensinar; não tinham outra forma; observando o modo de dar aula de outro professor, adequando os métodos daquele às suas limitações.

Indagados, no questionário (tópico III, subitem 4), sobre como e onde haviam aprendido a ensinar, quatorze dos vinte professores (70%) responderam que

aprenderam a lecionar *praticando e por tentativa e erro*; 10% usando *modelos*, outros 10% atribuíam o saber ensinar a um *dom*; 5% também referem a existência de um *dom*, aperfeiçoado pela observação de outros professores; outros 5% afirmaram haver aprendido a lecionar em cursos de pós-graduação.

Muitos dos docentes referem-se à *prática* como a casa do saber ensinar; destituídos de orientações pedagógicas é no exercício da docência, é no chão da sala de aula que aprendem o ofício de ensinar, que desenvolvem suas competências, ou seja, suas estratégias para lidar com as mais diversas situações de ensino, usando as experiências anteriores como esteio para suas tomadas de decisões. Repetem a lógica do seu tempo de aluno, acorrentados à racionalidade científica, com as mesmas concepções positivistas do conhecimento (acreditamos até que pela falta de conhecimento da existência de outros tipos).

O professor de outros níveis de ensino, em nosso País, já tendem a negar o positivismo e entender a educação como um projeto político e filosófica, que não comporta na racionalidade científica (CUNHA, 1998); quiçá essa conscientização se efetue no decorrer de seus processos de formação para o magistério, no embate com racionalidades outras, que aos professores universitários dessa pesquisa não foi dado vivenciar.

No enunciado que se segue a professora apóia-se nas rotinas de uma antiga professora, que admirava, perpetuando suas práticas, de forma irrefletida.

Aprendi na prática mesmo; quando terminei o curso, tinha uma professora que eu admirava muito e, apesar da diferença de idade, nos tornamos amigas; ela me ensinou tudo que sei; quando abriu concurso para a disciplina, eu fiz, mas é diferente enfrentar uma turma; se não fosse o apoio dela nem sei; ela revia meus esquemas de aula, assistia minhas aulas, dizia onde eu poderia melhorar; até hoje ainda trocamos figurinhas; ela já não assiste minhas aulas, mas eu ainda vou assistis as dela [...]; ela foi importante, mas lá na frente dos alunos a gente está só e pior é nas aulas práticas [...] (Ana).

A declaração do entrevistado ratifica a literatura educacional, cujos dados se referem à importância atribuída às experiências ligadas a pessoas consideradas relevantes e que os auxiliam no início de suas atividades docentes; são nesses modelos, positivos ou negativos, que fundamentam seus modos de ser, fazer, agir, interagir com seus colegas e alunos; dentre esses modelos encontram-se os familiares, os do período pré-profissional e os do período da graduação; esses últimos são os mais citados e lembrados e os que mais influenciam a forma de avaliar e abordar conteúdos.

Seu enunciado chama nossa atenção ainda para o fato que a atividade docente é solitária e por mais apoio que a professora lhe dê, o trabalho docente é caracterizado pela imprevisibilidade, não há receitas, não há prescrições, que possam ser seguidas e garantam o sucesso; por mais que o contexto e os rituais escolares nos induzam a pensar numa regularidade do trabalho docente, cada turma tem características próprias, as quais também variam de acordo com os problemas que o professor atravessa; os alunos também mudam de acordo com fatores externos que os afligem; cada dia é novo dia a ser vivenciado.

Alguns são solidários com o pensar de Fontana (2000, p.123): “ensinamos aprendendo e aprendemos ensinando com nossos alunos”, como podemos constatar através de seus discursos:

Acho que aprendi a ensinar com meus alunos; quanto mais exigentes eram, mais eu me empenhava para não decepcioná-los [...]; suas perguntas me faziam ver determinado assunto de outro ponto de vista, nunca imaginado [...] conversando com eles eu repensava meu modo de agir e ver determinado assunto (Valéria).

Segundo Pimenta (2002, p.28) uma forma de melhorar o atual quadro relacional entre aluno, professor e conhecimento é a metodologia dialética.

Observamos ainda pelo discurso desse professor universitário que, mesmo sem o saber, está praticando uma educação emancipatória; sem perceber utiliza-se da dimensão hermenêutica da pedagogia, pois ao interagir dialogicamente com seus alunos, tem como ponto de partida a experiência que cada um deles tem da realidade, propondo uma re-leitura do mundo da sala de aula, perseguindo as intencionalidades e sentidos presentes na interação dele com seus alunos (BOUFLEUER, 2001, p.79).

Pronunciando-se sobre o assunto, Demo (1994, p.32) afirma que o marco da educação emancipatória são os conceitos do senso comum, as referências da realidade em que cada um de nós está inserido.

Ouçamos o enunciado de outro docente sobre o mesmo tema:

[...] o bom professor constrói seu conhecimento com o aluno, fazendo ele participar; é preciso encontrar um meio de fazer contato com ele [...]; é preciso haver diálogo entre nós e os alunos [...]; ensinar não é só passar informação, é despertar o aluno para o conhecimento, é fazer o estudante querer saber mais; é formá-lo para a vida[...] (Cid).

Paulo Freire (1996, p. 37) também tem a mesma opinião da professora, em seu final de discurso: “[...] educação é sinônimo de formação – educar é substancialmente formar”.

Os alunos fazem parte das inúmeras vozes que compõem os discursos dos professores, e vozes importantes porque refletem o desempenho dos docentes, segundo nosso depoente:

[...] eu sei se estou dando uma boa aula quando olho nos olhos dos alunos; aí eu pergunto se estão entendendo a explicação; se quiser saber se é um bom professor pergunte aos alunos, eles são os melhores juízes [...] (Rui).

A declaração do professor ratifica Fontana (2000, p. 159), a qual afirma que os alunos “[...] nos contam as professoras que estamos sendo”.

Alguns desses professores universitários, mesmo com vários anos de magistério, questionam seu saber ensinar:

Não sei se realmente já aprendi a ensinar; sei que os alunos parecem gostar das minhas aulas; às vezes quando acho que a aula não foi muito boa fico pensando como fazer melhor da próxima vez; procuro uma forma de motivar mais os alunos, levar o assunto mais para perto da realidade deles [...] (Raimundo).

O professor envolve-se num processo dialético de reflexão e ação ao repensar sua práxis. Em o fazendo poderá produzir sentidos sobre a experiência vivenciada e melhorá-la; mesmo sem ter consciência, introduz seu trabalho numa dimensão pedagógica hermenêutica.

Sobre o assunto, Boufleuer (2001, p.79) nos esclarece: a hermenêutica, como dimensão constituinte da pedagogia, propõe que professores e alunos se relacionem e se intercomuniquem a partir da realidade de cada um deles; sem preestabelecer quem aprende com quem.

Esse é o ponto de partida para o exercício da educação emancipatória, pois induz aos alunos, em partindo dos seus conceitos do senso comum, compreenderem-se como sujeitos de sua aprendizagem.

A reflexividade crítica pode fazê-lo aprender com a própria prática, bem como levá-lo a produzir novos conhecimentos tendo por marco a dialética entre o pensamento e a ação. Outrossim, em questionando sua práxis está inquirindo modos de ser e fazer socialmente aceitos e consolidados no senso comum.

Essa relação dialógica e dialética entre aprendizagem e edificação de saberes incita-o a criar um maior comprometimento e envolvimento pessoal com o processo educativo, de forma a desenvolver sua capacidade de interpretar, argumentar e auto-regular sua práxis.

Essa concepção, de crer haver aprendido a lecionar no exercício do ofício, ganha respaldo na literatura, na qual autores vários, dentre eles Hüberman (1992), apontam o trabalho como o cerne da identidade profissional.

4.5 Características do saber docente

Dentre as características dos saberes citados por Tardif (2002) encontramos vários deles nos depoimentos de nossos colaboradores; observemos através dos enunciados dos nossos colaboradores como essas características são compreendidas.

4.5.1 A temporalidade dos saberes docentes

Perguntados se hoje se consideravam melhores professores do que quando iniciaram a lecionar; sobre a interferência do *tempo* na construção de seus *saberes* e reconstrução de suas identidades como professores, houve unanimidade entre os professores entrevistados; todos foram edificando seus saberes à proporção que interagiram com os alunos. Observamos, porém, através de seus depoimentos, que tais transformações ocorrem de modo distinto e peculiar em cada um deles.

No primeiro semestre que comecei a dar aulas me sentia um fracasso; me perguntava o que eu estava fazendo aqui; eu tremia quando entrava na sala pra dar aula e saia frustrada, com vergonha de mim mesma; quase desisti; eu não contava com ninguém no departamento; [...] mas eu venci; ralei muito; às vezes eu lembrava de alguns professores, de coisas que faziam quando davam aula; mudava a aula toda, mudei várias vezes e melhorei; foi na marra mesmo; no segundo semestre eu já via que os alunos me respeitavam mais; eu já dava aulas melhores; passei a me sentir professora, a merecer o título; hoje então eu sei o que eu sei e o que eu sou, e que posso ser sempre melhor [...] (Rosa).

Há unanimidade quanto à influência do *tempo* no saber fazer docente, as experiências vão sendo corporificadas, re-traduzidas e adaptadas às novas situações; mas muitos sonham em ser cada vez melhor e são esses sonhos que fazem o ideário pedagógico mutável e dinâmico; ouçamos o discurso dessa professora:

[...] ainda tenho muito a melhorar em mim mesma e nas coisas da universidade; a gente se acomoda e vai fazendo as coisas do mesmo modo que os professores mais antigos (até porque se a gente quiser fazer diferente só compra briga com os mais antigos); mas eu ainda tenho ideais; sonho mudar por exemplo as avaliações, dinamizar as aulas, pra sacudir os alunos [...]. Eu acho que sou uma educadora, não estou aqui só para transmitir uns poucos conceitos (Rita).

Sobre os sonhos Freire (2000, p. 54) assim se expressa: “os sonhos são projetos pelos quais se luta, sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculo. Implica, pelo contrário, avanços e recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta”.

A docente embora esteja cônica de seu papel social como professora, o qual comporta valores éticos, morais, políticos, rebela-se, e questiona a prática que lhe é imposta.

A característica daquele que não se sente à vontade na alienação é a recusa do papel (HELLER, 2000, p.96). Freire (2000, p.113) diria que a docente estava condicionada, mas não determinada a seguir a práxis possível, muito diferente da sonhada. Mesmo sem consciência explícita do por que, a professora quer libertar-se dos ditames da racionalidade técnica, que considera os professores meros executores de decisões alheias.

Para Pimenta (2002, p.13), “as transformações das práticas docentes só se efetivam se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula [...]”, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade; o que pressupõe ainda uma reflexão crítica sobre a prática docente real.

Os sonhos também mudam no decorrer do tempo, por serem fruto dos ideais; o tempo traz a maturidade e a confiança, produto das experiências vivenciadas na rotina da sala de aula; vejamos o que nos diz outro docente:

Eu acho que todo professor sofre as mesmas dúvidas e medo que sofri no início, só não confessa; mas a gente vai ganhando mais confiança em si mesmo à proporção que estuda mais; quando a gente sabe bem a matéria que ensina deixa de tremer, não dá mais branco a cada pergunta; tá numa coisa que eu mudei radicalmente: no início como eu tinha medo das perguntas dos alunos, eu tinha, confesso, eu fazia de tudo pra não deixar eles perguntarem; e eu me odiava porque me sentia igual a um professor que humilhava a gente, toda vez que fazíamos perguntas na aula; [...] mas eu descobri que eu aprendia com os alunos e também com suas perguntas; agora eu instigo eles pra perguntar e tenho coragem pra dizer que não sei responder alguma pergunta; porque hoje eu sei que eles me respeitam, eu passo segurança porque eu mostro que sei o que ensino [...]. hoje eu me sinto professor, eu mudei muito, evolui, vejo isso nos olhos dos alunos; eles me respeitam como profissional [...] isso a gente só ganha com o tempo, com a experiência; hoje eu digo de boca cheia: sou professor[...] (Leo).

Esses dois depoimentos anteriores demonstram claramente a relação do *tempo* com a sedimentação da identidade profissional, na concepção dos depoentes.

Percebemos ainda que o saber docente vai sendo construído e reconstruído com o passar do tempo (por conseguinte mutável e dinâmico), buscando subsídios em experiências vividas na escola básica e até faculdade, no âmbito do trabalho e na interação com outros atores sociais (portanto, também dialético), em períodos anteriores à vida profissional em consonância com Tardif (2002).

O enunciado dele expressa ainda seus dilemas, suas frustrações e decepções no início do aprendizado; a superação arduamente conseguida na solidão da sala de aula e na interação com os alunos; fatos que gradualmente auxiliam na construção de sua identidade docente.

Segundo Fontana (2000, p. 147): “vivenciadas no isolamento e na solidão, as frustrações e ansiedades, decorrentes das dificuldades encontradas no trabalho, aumentam, resultando nos sentimentos de despersonalização, de paralisia da imaginação e de regressão intelectual [...]”.

4.5.2 A pluralidade do saber docente

Baseadas em Gauthier (1998), indagamos aos entrevistados se para ser um bom professor bastava, isoladamente: a) ter talento, b) ter bom senso, c) ter cultura geral, d) ter experiência, e) seguir a intuição e f) conhecer o conteúdo da disciplina ensinada. Todos foram unânimes ao afirmarem que o bom professor é um misto de

todas essas características e outras mais, que apenas talento ou conhecimento da matéria ou outro item qualquer sozinho não garantem a eficiência de um professor. Concluimos, por conseguinte, que o imaginário dos professores inquiridos vai de encontro à teoria de Tardif (2002), que preconiza a pluralidade do saber docente.

O enunciado desse docente ratifica essa crença:

[...] na minha opinião, o professor deve ter uma cultura geral, uma boa bagagem de conhecimentos da sua profissão, para poder fazer um liame entre sua disciplina e as demais e ainda para dar bons exemplos práticos; com isso ele consegue motivar os alunos, porque eles entendem pra que serve aquele aprendizado (Raimundo).

4.6 Vozes que perpassam o imaginário docente

Entabulamos um diálogo com os participantes de nossa pesquisa para induzi-los a refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas; preceitua Freire (1996, p. 43) que “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar” e mais: pensar a prática de hoje é imprescindível para melhorar a próxima. Para entenderem a si próprios acreditávamos ser necessário que os professores compreendessem que seus diálogos internos estão impregnados pelas vozes dos inúmeros indivíduos com os quais conviveram no decorrer de suas vidas. São essas mesmas vozes que despertam a autoconsciência de cada indivíduo; e a autoconsciência faz o indivíduo compreender-se um sujeito inconcluso e em contínua transformação (BAKHTIN, 1997, p. 52). Ainda em Bakhtin (1997), autoconsciência de um indivíduo é a sua consciência entremeada com outras consciências. No embate dialético com sua autoconsciência o indivíduo forja sua identidade; na autoconsciência o imaginário pedagógico e a práxis docente constroem, dialogicamente, o saber da experiência. Até que ponto os nossos professores colaboradores estavam cômicos da contribuição dessas vozes na construção de seus saberes?

Embora alguns assenhorearem-se de falas e as proferirem como inéditas, podemos verificar nelas ecos de idéias, de modos de pensar já existentes; o que nos permite afirmar, portanto, que suas experiências são inteligidas a um só tempo no contexto da singularidade e da pluralidade. Para Bakhtin todo enunciado é um diálogo

ininterrupto; o enunciado é o elo de uma cadeia: “[...] ele aborda o dito dentro do já-dito; dentro do fluxo histórico da comunicação; como réplica do já-dito e, ao mesmo tempo, indeterminada pela réplica ainda não dita, todavia solicitada e já prevista” (apud SOUZA, 1994, p.100).

Indagados, os professores reconhecem a contribuição dos inúmeros indivíduos, alguns até anônimos, com os quais contataram em suas trajetórias de vida; ouçamos um desses depoimentos:

Cada pessoa que passou pela minha vida, meus pais, familiares, professores, alunos, colegas, amigos tiveram uma importância enorme na minha formação como pessoa; e a professora é indissociável de mim, de minha personalidade; eu não represento na sala de aula, eu sou ali a mesma que sou em família, no convívio social; a gente não consegue ser diferente do que é o tempo todo. Mesmo tendo sido influenciada por essas pessoas, há uma característica bem pessoal, que fez e faz a diferença, que é estar aberta aos outros, a eles; eu poderia ter passado por eles sem absorver nada; mas essa característica pessoal me permite selecionar e incorporar só o que considero importante. Acredito que o essencial é trocar idéias, figurinhas como a gente diz, pois é assim que a gente vai melhorando como pessoa e é claro como profissional [...] (Sônia).

As palavras dessa professora ratificam a crença de que muitas são as vozes que perpassam nossa história pessoal e profissional, nem todas têm o mesmo valor, as que mais valoramos são parcial ou totalmente incorporadas ao nosso discurso de forma consciente ou inconsciente. Normalmente essas vozes corporificadas se harmonizam com a nossa, refletem nosso pensar; outras dissonantes da nossa são, no mínimo, re-significadas, como o confessa a professora em seu discurso anterior, *ela seleciona, dá-lhe um novo sentido mais condizente consigo mesma*; que conquanto muitas vozes perpassarem nossos discursos, os sentidos a elas atribuídos são nossos. É possível afirmar também que a professora utiliza-se de seus saberes da experiência, gerados nos embates cotidianos, através da chamada *ação comunicativa espontânea*⁷, através do diálogo travado com as inúmeras vozes que perpassaram seu caminho. Posteriormente ao afirmar que *seleciona e incorpora* parte desses discursos, sem o saber, ela está fazendo uma *avaliação crítica*, submetendo

⁷ Baseado em Habermas (1989, p.418), a ação comunicativa é uma forma de interação social, na qual os planos de ação dos autores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos utilizando a linguagem e orientada ao entendimento. Boufleuer (2001, p.42) esclarece que o agir comunicativo é espontâneo quando se baseia em pretensões de validade tacitamente aceitas, o que faz com que todos ajam como se realmente válidas fossem. Oliveira (1990, p.93 nota de rodapé) ratifica: [...] os propriamente chamados atos comunicativos são aqueles nos quais os participantes, sem problematização, aceitam as pretensões de validade a partir do consenso básico, não questionado [...].

esses discursos ao *exame da razão*; em assim o fazendo, segundo Redondo (1991, p.10) isso constitui um *prosseguimento da ação comunicativa num plano reflexivo*. Bakhtin (1997) dir-nos-ia que através de seus diálogos internos ou *microdiálogos* ela desperta sua *autoconsciência*, e é essa que lhe possibilita recuar ou avançar, impulsionando-a a continuar a constituir-se como sujeito autônomo.

Por vez, sem nos darmos conta, tomamos como nossa vozes anônimas. Sobre isso Bakhtin (1997, p. 195) assevera:

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação [...]. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós [...].

Vozes explícitas ou implicitamente são aduzidas às histórias de vidas dos professores pesquisados; essas vozes auxiliaram-nos a construir seus saberes no cotidiano de suas práticas pedagógicas. Bakhtin (2000) assevera que a palavra é *pro-jeto*, é sempre um caminho a trilhar, está sempre inconclusa e não pertence ao falante (autor), porque nela estão insertos o ouvinte e todas as vozes dos que o antecederam, visto que nenhum falante é o Adão Bíblico, que nomeia o mundo pela primeira vez (SOUZA, 1994, p.100).

Ao resgatar suas memórias eles reconhecem em seus discursos vozes que perpassaram por suas vidas, vozes de seus pais, de professores, de colegas e até vozes anônimas, que re-significadas, travestidas de novos sentidos foram sendo aduzidas às suas práticas docentes cotidianas. Entretanto, os professores são atores sociais, que não se deixam impregnar pelas enunciações dos outros, eles têm uma reação ativa e seletiva, assim explicada por Bakhtin:

[...] Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo seu discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. [...] a tendência fundamental da reação ativa ao discurso de outrem pode visar à conservação da sua integridade e autenticidade (1997, p.147-148).

O embate com outros discursos, os exemplos de professores, pais, parentes, que lhes serviram de modelos, são sedimentados e auxiliam a construção de suas práticas pedagógicas, as quais, com o passar do tempo, fazem com que reformulem e adequem seus conceitos e saber-fazer; essa maturidade traz-lhes a segurança e consciência que somente o tempo e a experiência são capazes de fornecer.

Hoje eu me considero um bom professor [...] acredito que os anos que convivi com meus professores, desde o ensino fundamental até à faculdade, fizeram-me absorver algo do modo de agir de cada um deles; dos bons aplico na minha prática coisas, que entendo facilitam a aprendizagem; dos maus, também recorro seus desacertos, com o objetivo de jamais repetir suas práticas; bem ou mal todos me ajudaram, todos são modelos; acho que mesmo sem querer acabamos sendo modelos para nossos alunos; quando penso nisso aumenta minha responsabilidade [...] (Raimundo).

Podemos constatar, em lhe ouvindo o depoimento, que o professor admite o concurso do *tempo* para melhoria de seu agir pedagógico; refere também a importância da contribuição que seus professores do ensino fundamental e do curso de graduação deram à sua *performance* no ensino. Leciona de modo semelhante ao que aprendeu, preso no passado, da maneira como vivenciou sua experiência escolares.

Observemos, outrossim, que os saberes originários desses professores tidos como modelos, “são re-traduzidos através dos discursos dos professores e incorporados às suas práticas”, corroborando Tardif *et al.* (1991, p. 123). Contudo, maduros esses professores estão cientes que a fonte de seus saberes e competência não se reduz a um saber isolado, é uma miscelânea de saberes outros, alguns até inominados por eles, mas latentes em suas práticas: “[...] com o passar do tempo compreendi que para ensinar uma disciplina basta saber a matéria, porém para ser realmente professor a gente precisa aprender muitas outras coisas, até a ser humilde e a aprender com os alunos” (Isaura).

Há, entretanto, uma certeza incontestável, presente na maioria dos depoimentos, o da primazia do conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, tido como o saber basilar:

[...] saber o conteúdo da disciplina vem em primeiríssimo lugar; depois vem didática, personalidade, qualquer outra coisa; não adianta ter didática, ser capaz de organizar uma boa síntese, esquemas, organizar a matéria, se na hora de explicar não tiver um profundo conhecimento, indo e voltando do conteúdo; até porque ninguém ensina o que não sabe [...]; professor que não sabe o conteúdo passa insegurança para o aluno [...] (Bia).

Nesse outro depoimento fica bem estabelecido que o *conhecimento da disciplina* para esse docente não está restrito ao que está estatuído no livro texto, sua forma de interpretar o conteúdo, de re-significá-lo, até sua forma de interagir profissionalmente estão incluídos:

[...] antes de tudo conhecer o que vai ensinar para responder bem às dúvidas dos alunos; quando você fala de algo que você sabe a fundo, a maneira como você aborda o assunto abre espaço para perguntas; as respostas fluem fáceis e eles entendem o conteúdo; aí eles gostam da matéria, ficam motivados para aprender. O conhecimento da matéria inclui também a forma como eu consigo transmitir isso aos meus alunos, os exemplos da vida prática profissional, que traz até a forma de tratar meus pacientes [...] pra mim tem dois pilares, primeiro o conhecimento da matéria, depois a interação, o relacionamento do professor com os alunos [...] (Cristina).

Observamos pelo depoimento de alguns professores que suas atitudes e concepções oriundas de suas experiências como mãe, estudante, profissional e mulher transparecem em seu modo de agir com os alunos, em suas escolhas e ações; suas *características pessoais* estão indubitavelmente presentes em sua práxis docente:

[...] não dá pra separar a profissional, a mãe, a mulher da professora; há momentos em que me pego falando com meus alunos e aconselhando-os como faço com meus filhos; procuro elevar a auto-estima deles com elogios para motivá-los; então minhas experiências com meus filhos servem de exemplos para incentivá-los a estudar; [...] É do meu modo de ser agir assim, faz parte da minha personalidade; acho que a personalidade do professor é muito importante e determina o modo de agir da gente [...] (Tereza).

As experiências têm um sentido de vivência prática; essas experiências da vida cotidiana dos professores são transportadas às suas vidas profissionais, mas aqui são solitárias porque são sedimentadas no saber-fazer rotineiro, nas formas de agir e interagir do professor em sala de aula e esse agir está condicionado à personalidade do professor.

Não obstante, da mesma forma que mudamos nosso modo de ser e pensar, nosso imaginário pedagógico também é reciclado; isso nos confirma essa docente em seu depoimento:

[...] pensando bem eu nunca tinha me preocupado em pensar o ensino como arte, técnica; eu sempre associava ela a um dom; mas se você me tivesse feito essa pergunta há uns três anos atrás eu ia dizer que eu era uma

tecnóloga, eu via como outras professoras ensinavam, faziam esquemas, avaliações e copiava; hoje me considero uma artesã; todo dia misturo o aprender e o ensinar na sala de aula; aprendo com as perguntas dos alunos e até com as respostas, antes a insegurança me obrigava a fazer tudo em cima da linha por medo de errar [...] (Rosa).

A literatura educacional também ratifica-nos que o ideário é mutável, sofrendo metamorfose a cada novo embate, cada interagir com os outros.

Fiorentini (1995, p.29) diz ser o ideário pedagógico, tanto o individual quanto o coletivo, sempre dialético e dinâmico:

[...] se estamos permanentemente refletindo sobre nossa prática pedagógica, se discutimos com nossos pares, se pesquisamos e buscamos continuamente novas fontes teóricas e novas alternativas de ação em sala de aula, [...] é de se esperar que nosso ideário também esteja em permanente mutação. Embora, nesse processo de mutação, algumas concepções/crenças permaneçam inalteradas, no geral, o ideário pedagógico de uma pessoa ou grupo é sempre efêmero, pois representa apenas as idéias que foram dominantes num determinado momento histórico.

Embora o saber seja pessoal e evolua com o tempo e a experiência, ele é *cultural*, o que significa dizer que, constitui-se “pela interação com os outros ‘membros da nossa cultura’”. O nosso saber não é isolado, ele é compartilhado e transforma-se, modifica-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva com os outros (grifos do autor) (FIORENTINI, 1998, p. 322).

4.7 Ensaando uma tipologia

Não nos foi fácil identificar características que nos possibilitassem categorizar a prática de ensino desses professores universitários; isso porque em seus discursos cada um deles arrola saberes e modos de ser bem próprios, os quais utilizam em suas práticas docentes e essa diversidade de práticas, dificulta uma generalização; contudo, conseguimos identificar três pontos que sobressaem pela constância com que incidem em seus enunciados, quais sejam: a existência de uma prática de ensino autodidata-intuitiva, não reflexiva e baseada no fazer cotidiano; uma identidade disciplinar, centrada na importância atribuída ao conhecimento da matéria lecionada e

a compreensão do ensino como arte, baseada na crença de um talento inato para o magistério.

4.7.1 Compreendendo-se autodidatas/intuitivos

Através da análise dos enunciados dos professores universitários colaboradores verificamos que em sua totalidade, eles relatam haver sido no exercício da prática docente que se fizeram professores, sem o concurso de conhecimentos pedagógicos, de forma intuitiva e auto-didática.

No âmbito da sala de aula construíram seus modos de ser e fazer, no embate com seus alunos, com seus desacertos, com suas dúvidas.

Refletindo sobre sua própria prática docente, reformularam suas condutas espelhando-se em práticas de professores antigos, refutando algumas negativas e incorporando outras positivas.

O depoimento de Rita reforça essa constatação:

[...] Nunca tive nenhum preparo para ensinar; também nunca nenhum colega veio me ajudar a preparar uma aula ou ensinar como me portar na sala de aula; então, foi errando, tentando de outro jeito até acertar [...].

É fato inconteste para a maioria, a importância de suas experiências como alunos, a sedimentação dos rituais da escola fundamental e média em suas práticas de ensino. Dados semelhantes são relatados por Cunha (1989, 1998).

Outro docente relata:

[...] acho importante fazer esquemas; organiza mais a matéria; acho que facilita mais para o aluno saber estudar depois; lembro um professor do científico; eu adorava a aula dele, bem organizada, eu compreendia melhor [...]. Mas, cada turma de alunos requer uma maneira diferente de agir; a gente vai re-inventando o modo de ensinar [...] (Cid).

Nesse vai-e-vem empírico o professor universitário vai construindo e reconstruindo sua prática docente, oscilando entre o acerto e o erro, de forma normalmente irrefletida, reproduzindo práticas tradicionais, sem contrapor-se ao paradigma dominante do conhecimento e do ensino; chega mesmo a enquadrar-se

no papel de professor pré-estabelecido pela sociedade e nos parâmetros esperados pelos alunos.

Esse papel de cunho valorativo, histórico e socialmente articulado, guia a conduta do professor e poucos se insurgem contra suas proposições e o refutam.

O próprio condicionamento dos alunos ao ritual escolar desperta neles a expectativa de que o professor ministre uma aula expositiva (Cunha, 1989, p. 136); e a aula expositiva continua sendo a técnica mais utilizada por todos esses professores. Estes permanecem como centro do processo ensino-aprendizagem, como a principal fonte de conteúdo sistematizado para os alunos; repetem irrefletidamente condutas e rotinas aprendidas em suas vidas de estudantes; e essa visão do professor onisciente parece persistir entre os alunos universitários, como um dos atributos do professor universitário, que a ele, geralmente, se adequa.

De tal forma, o professor universitário nesse aprendizado por acerto e erro, como autodidata, está sempre reformulando sua prática e oscilando entre a prática que sonha e aquela que é possível realizar, fato corroborado por Schwartz (1998, p.101-139) e independente de todos os fatores políticos, sociais e culturais adversos, que condicionam essa prática, alguns conseguem sucesso, sendo reconhecidos como bons professores por seus alunos e colegas. Mesmo que essas práticas não se enquadrem numa prática pedagógica institucional, ela existe e é a prática da vida real, que eles professam; uma prática fragmentada, com peculiaridades próprias, e que acreditamos deva ser considerada nas pesquisas educacionais, pois serão essas pesquisas que lhes poderão apontar caminhos outros, que possibilitarão melhorá-las.

Verificamos ainda que, de início, até buscam algum conhecimento pedagógico que supram essas deficiências sentidas e inconfessadas, contudo esperam receitas milagrosas, que os ensinem a lidar com o inesperado tão presente em nossa vida no ofício docente; ignoram que é do inesperado que surgem sempre novas experiências, das quais extraímos outros novos saberes. O depoimento desse professor ratifica essa expectativa:

[...] eu disse no questionário que acho importante a pedagogia, mas de verdade, nesses anos todos, não precisei dela; quando fui fazer aquele curso Didática do Ensino Superior, que a faculdade exige, pensei que ia aprender alguma técnica de ensino, algum método que me facilitasse nas aulas; foi só conversa mole, muita filosofia, de prático nada; esse negócio de fazer círculo, discutir com os alunos um tema, pode dar certo com filosofia, sociologia, que é só blá, blá, blá; na nossa área o conhecimento é mais

rígido, tem conceitos que têm que ser aprendidos, não discutidos com os alunos [...]; quando a gente manda fazer grupo pra estudar, o aluno diz logo que a gente tá enrolando a aula, eles querem aula mesmo [...] (João).

Do que pudemos depreender a maioria desses professores universitários pautam ainda seu trabalho docente numa racionalidade instrumental. Acreditam ainda na superioridade de um conhecimento científico empírico, de verdades incontestáveis, e alunos, que devem aprender passivamente, com professores oniscientes. Damasceno e Silva (1996) identificaram conduta similar em pesquisas com professores do ensino fundamental e apontaram como saída, capacitá-los para lidar com o conflito resultante das diversidades dos grupos sociais e o saber sistematizado imposta pela escola. Semelhantemente, proponho como caminho para esses docentes universitários, uma mudança no tipo de relação com o conhecimento, hoje marcado ainda, preponderantemente, pela racionalidade técnica, que supervaloriza o conhecimento teórico-científico execrando a reflexão teórico-filosófica; e uma mudança para a racionalidade comunicativa, assentada na capacidade de agir sem coações em busca de consensos através da argumentação, e na intersubjetividade.

A articulação dos conhecimentos técnico-científicos com uma pedagogia reflexiva e investigadora, fulcro de significações e problematização dos primeiros, dotaria esses professores de uma maior plasticidade mental, para a aceitação de racionalidades outras distintas das suas.

Necessário se faz que compreendam as limitações do saber científico e reflitam a partir dessa afirmação de Popper (1989, p.50):

[...] a investigação científica é, de fato, o melhor método para nos esclarecermos sobre nós próprios e sobre nossa ignorância. Leva-nos a uma conclusão importante, a de que nós, os homens, somos muito diferentes no que diz respeito às ninharias de que talvez conheçamos alguma coisa. Porém, somos todos iguais na nossa imensurável ignorância.

Se é, por conseguinte, na experiência adquirida no exercício dessa prática de ensino cotidiana, que esses professores universitários acreditam construir seu saber ensinar, que o façam tendo em mente o conceito dialético e histórico de experiência de Gadamer (*apud* REALE; ANTISERI, 1991, p.638-639):

[...] o homem experimentado aparece muito mais como essencialmente não dogmático, como alguém que, tendo feito tantas experiências, é particularmente capaz de fazer novas experiências, e aprender com elas. A

dialética da experiência, não se cumpre num saber, mas naquela abertura para a experiência produzida pela própria experiência. (grifo nosso).

4.7.2 A identidade disciplinar

A maioria dos docentes entrevistados afirmam ensinar conteúdos disciplinares a seus alunos. Essa identidade disciplinar predomina entre os entrevistados, talvez porque o ingresso dos mesmos na universidade ocorra através de concurso para uma disciplina estabelecida; é, portanto, a partir dessa disciplina que ele se vê, com ela identifica-se, sente-se responsável pelo aprendizado dela.

Além disso, a estrutura departamental das IES contribui para reforçar a perspectiva individualista da prática docente, fato que acreditamos induz o professor a identificar-se cada vez mais com sua disciplina e ter dificuldade em aceitar a interdisciplinaridade.

Acreditamos que nossos entrevistados apontem como basilar o conhecimento do conteúdo da disciplina lecionada, também, pelo respeito que os alunos demonstram ter pelo docente que passa segurança ao explicar a matéria lecionada. Isso fica patente no depoimento desse professor:

[...] quando a gente sabe bem a matéria que ensina deixa de tremer, não dá mais branco a cada pergunta; taí numa coisa que eu mudei radicalmente: no início como eu tinha medo das perguntas dos alunos. [...] porque hoje eu sei que eles me respeitam, eu passo segurança porque eu mostro que sei o que ensino [...]. hoje eu me sinto professor, eu mudei muito, evolui, vejo isso nos olhos dos alunos; eles me respeitam como profissional [...] (Leo).

Conquanto não explicitem, ao referirem-se ao conhecimento específico da matéria que lecionam, esses professores arrolam saberes outros como o *saber ensinar a sua disciplina*, como organizá-la, como selecionar conteúdo, etc.; *saberes científicos das disciplinas afins*; *saberes de uma cultura geral* para contextualizar a matéria, etc.; o *saber relacionar-se com os alunos*, saber interagir com eles, saber ser. Por isso, embora coloquem como fundamental o conhecimento da matéria lecionada, confrontando-o com outros saberes, titubeiam e reconhecem que o mesmo sozinho é insuficiente para ensinar. Cada um precisa reformular, reinterpretar o conteúdo da disciplina para adequá-lo às necessidades e características dos alunos e cursos, nos quais lecionam. É o que nos diz essa professora:

[...] saber a matéria que ensina é fundamental, mas não é só isso [...]; a gente aprende a modificar a para ficar mais fácil para o aluno entender [...]; usa uma linguagem mais acessível, dá exemplos práticos [...] (Rita).

Nessa situação eles estão utilizando aquilo que Shulman (1987) denomina *conhecimento pedagógico da matéria*, ou seja, o conhecimento elaborado pelos professores sobre o conteúdo a ser ensinado; o conteúdo reformulado para tornar-se mais compreensível para os alunos. Esses conhecimentos assim reestruturados, segundo o mesmo autor, engloba conhecimentos outros como o *curricular*, o *disciplinar*, o *pedagógico de uma forma geral*, dentre outros. Donde percebemos que os saberes utilizados por esses professores universitários são diversos, indissociáveis e evidenciam-se e hierarquizam-se conforma a situação. Podemos constatar também, que embora desconheçam o curso desses outros tipos de saberes, nossos pesquisados fazem uso deles em suas práticas docentes.

O saber disciplinar leva, portanto, esses professores a reorganizarem o conteúdo da matéria, produzindo assim um novo saber, e os obriga a arrolarem saberes outros, dos quais nem têm consciência plena.

4.7.3 O ensino como arte: dom, mito ou realidade?

[...] é vocação, dom mesmo; desde o primeiro dia que entrei na sala de aula eu já sabia dentro de mim que eu era professor [...]; depois eu melhorei a forma de ensinar ensinando, mas eu já era professor, antes de ensinar; eu nasci pra isso, fiz pra ter uma profissão que desse dinheiro pra sustentar uma família, mas eu queria era ser professor; paga pouco, venho cansado, mas quando entro na sala de aula eu me encontro, saio feliz [...] (Cid).

Na concepção da maioria dos professores colaboradores dessa pesquisa a existência de um talento especial para lecionar é incontestável. Mas, ao responderem o que era para eles *ensinar*, no item IV, subitem III, do questionário hajam colocado o *ensinar com arte* em terceiro lugar, após os itens *troca de conhecimento* e *interação*, verificamos, nas entrevistas, que a maioria concebe o lecionar como uma arte, respaldada num talento inato para o ofício de professor. Ressaltam conhecimentos diversos, de suas áreas de atividade nas respectivas profissões, dos saberes disciplinares, dos saberes sedimentados a partir das rotinas escolares, das monitorias, dos professores que lhes serviram de modelos, mas retornam sempre ao

tema vocação; associam-na a características pessoais como: capacidade de síntese, à facilidade de explicar os temas abordados, ao carisma que tem junto aos alunos, à disponibilidade, dentre outras.

Essa concepção, no que concerne à prática docente, está ligada ao modelo *tradicional ou prático-artesanal* do ensino (PIMENTA, 2002, p.183).

Nesse modelo, ensinar consiste em transmitir valores, costumes e práticas às gerações futuras; o professor *artesão* já nasce *pronto*, necessita apenas de prática profissional, prescinde de qualquer formação para o exercício do magistério.

[...] claro que precisa ter vocação, a prova é que tem muito professor, aqui mesmo na universidade, que é considerado uma sumidade, excelente pesquisador, inteligentíssimo e como professor é um fracasso; são os alunos que dizem [...]; não entendem nada das aulas deles, dizem que eles se esforçam pra explicar a matéria, mas não conseguem passar o conhecimento, falta o essencial, falta dom [...] (João).

A vocação ou dom está muito associada à personalidade, às características pessoais do indivíduo, que segundo Tardif (2002) não são inatas, como supõem os docentes, distintamente são incorporadas no decorrer da socialização e no decurso de suas histórias de vida; adviriam, portanto, de uma forma de adequação às características já estatuídas e exigidas daqueles que desejam ser professores.

Em relação a um excelente pesquisador ser um fracasso como professor, Pimenta (2002, p.191-196) explica ser compreensível que isso ocorra, de vez que a atividade de pesquisa e de ensino são bem diferentes em seus principais componentes: sujeitos envolvidos, tempo, resultados, métodos e conhecimento. Embora os trabalhos de um pesquisador produzam conhecimentos teóricos significativos, não há nenhuma garantia de excelência no desempenho pedagógico.

Paradoxalmente, esses docentes universitários tão afeitos ao pensamento positivista, tão pautados no conhecimento científico, usam práticas de ensino tradicionais; repetindo rotinas de ensino vivenciadas em suas histórias de vida, da mesma maneira que aprenderam em suas experiências escolares; rompem com seus princípios positivistas, tratam o conhecimento no âmbito do senso comum e afirmam acreditar num dom, num talento inato e destituído de qualquer fundamento científico.

5 NOSSO DISCURSO SOBRE OS DISCURSOS

O tema, saberes docentes, foi aqui abordado partindo da hipótese que esses professores universitários, embora não tenham participado de nenhum processo de formação institucional para o ensino, possuem uma prática, um discurso, uma teoria pedagógica própria; buscando ainda entender o sentido do discurso deles sobre suas práticas de ensino e a existência de uma relação antropológica (ou seja, dessas práticas com as histórias de vida desses professores universitários). Inteligir também a lógica e a racionalidade que anima a construção dessa prática de ensino e demonstrar que a polissemia e a multiplicidade de saberes que a compõem estão presentes, de modo parcial e fragmentado, na ação do professor universitário, sem formação para a docência.

Intuímos de seus enunciados que esses professores universitários possuem uma prática, um discurso e uma teoria pedagógica própria, a qual se entrelaça com suas histórias de vida e saberes do senso comum, senso prático. São práticas não reflexivas, embasadas no saber-fazer cotidiano, que de forma acrítica perpetuam rotinas já estatuídas. Estão bem distantes do modelo de bom professor pensado por nós, bem como daqueles difundidos na literatura educacional.

O resultado das análises mostrou que todos os professores investigados afirmam haver aprendido, de início, a lecionar praticando (observando o que faziam outros professores; lembrando o atuar de professores antigos; como autodidatas, por acerto e erro etc.). Nesse caminhar inicial apoiavam-se muitíssimo nos conhecimentos da prática profissional de suas áreas de graduação; reputam ser nas certezas obtidas no desempenho de suas profissões que buscavam a força para superar o despreparo para fazer uma transformação pedagógica adequada; cada angústia gerada pelas perguntas dos alunos e, às vezes, mal-respondidas era o alicerce de um novo saber.

Os dados corroboram a primazia atribuída pelos sujeitos aos saberes denominados, por Tardif (2002), *saberes provenientes da própria experiência em sala de aula*, sedimentados pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Posteriormente à prática, um pouco nos cursos de aperfeiçoamento, de pós-graduação e formação contínua; contudo não nos curso em si, mas pela troca de conhecimentos com os colegas, quando falavam dos acertos e dificuldades em

determinadas tarefas, como avaliação, metodologia usada nas aulas práticas etc. Essa é uma constatação preocupante, de vez que a maioria dos sujeitos é possuidora de mestrado, nos quais deveriam ter sido preparados para o exercício do magistério; e freqüentaram outros cursos de aperfeiçoamento, alguns até em didática do ensino superior.

Não obstante, ratificam Tardif (2002), quando cem por cento deles afirmam haveres construído seu saber-fazer a partir de experiências sedimentadas anteriormente ao exercício da profissão, ou seja, experiências pré-profissionais, como: escola, família, grupos sociais diversos; muitas desses eventos foram preponderantes e fizeram com que vários deles, mesmo havendo escolhido outra profissão, optassem pela docência.

Outra constatação é a primazia dada pela maioria dos sujeitos da pesquisa ao conhecimento da matéria lecionada; essa crença tem respaldo na literatura educacional, e é denominada identidade disciplinar. O conhecimento da matéria lecionada parece ser, pelo menos inicialmente, o fator que compensa a falta de didática que possuem; segundo eles os alunos perdoam as dificuldades do professor em explicar o conteúdo, porém são intolerantes com qualquer deslize em relação ao conhecimento da matéria, dos procedimentos preconizados pelos livros e aceitos como verdades pela comunidade científica. Esse modo de pensar, acreditamos, advém do positivismo presente na mente dos alunos e perpetuada pelos professores, que ainda crêem nas verdades apodílicas das Ciências do século XIX. O conhecimento da matéria é, no entender da maioria desses professores, o saber fundamental para o exercício da docência, seu esteio teórico; contudo, mesmo sem estarem cômnicos do fato, buscam os saberes pedagógicos para tornar mais acessível a transformação pedagógica do conteúdo a ser lecionado. Mas esse saber ganha uma forma individual quando vai ser compartilhado com seus alunos; professores de uma mesma disciplina têm um modo peculiar de abordar a matéria em sala de aula (dependendo do tipo de personalidade), e não o dividem com os colegas, sentem-se invadidos quando outro professor quer assistir a sua aula; são seres solitários na prática cotidiana.

Indagados, porém, se apenas esse conhecimento garantir-lhes-ia a condição de bons professores, foram taxativos em afirmar que não; nenhum conhecimento isolado poderia fazê-lo, nem mesmo o *talento ou dom*, tão essencial para ser professor, em suas concepções. A maioria compreende que são saberes diversos e

entrelaçados, os quais re-estruturados e amoldados no decorrer de suas práticas e segundo suas características pessoais fazem a diferença. Essa noção de que seus saberes são reformulados no decurso de suas atividades docentes, é corroborada por Tardif *et al.* ao falarem sobre saberes da formação profissional e continuada, afirmam que os mesmos “são re-traduzidos através dos discursos dos professores e incorporados às suas práticas” (1991, p. 123). Therrien e Loiola ratificam esse pensar, em afirmando que “[...] o trabalho, o chão da sala de aula, não é simplesmente um *lugar de aplicação de conhecimentos*, mas também um espaço onde esses são transformados, adaptados, questionados ou rejeitados” (grifo dos autores) (2003, p. 101).

Em relação aos saberes pessoais, originários da família, da educação num sentido lato, incorporados pela trajetória de vida e socialização primária, praticamente todos os ressaltam como primordiais durante toda a vida profissional.

Os saberes de formação escolar primária, secundária e cursos outros freqüentados antes da universidade, segundo Tardif (2002) incorporados a partir da formação e socialização pré-profissionais, são também considerados importantes.

Contudo, poucos consideraram os saberes provenientes dos programas, currículos e suporte institucional relevante. Alguns afirmam que inicialmente utilizaram-se dos programas para estruturarem suas aulas; posteriormente, pouco uso fizeram deles. Fazem exceção aos livros didáticos e à adaptação natural às rotinas diárias da sala de aula.

Embora muitos relatem haver percebido logo no início da profissão que o conhecimento exclusivo da disciplina não era suficiente para o exercício pleno da atividade docente, a maioria foi ludibriando a falta de conhecimentos pedagógicos e criando estratégias para supri-la. Cerca de 50% jamais buscou qualquer auxílio nessa área; outros freqüentaram cursos ofertados pelas IES (Instituição de Ensino Superior) nas quais trabalham, mas ficaram decepcionados no final deles; a nosso ver esperavam *receitas* para dar boas aulas, resquício da racionalidade técnica, e do pensamento positivista. Principalmente os saberes pessoais (cuja origem é a família, a socialização primária, a história de vida) e os saberes provenientes da formação escolar anterior à universidade (socialização e formação pré-profissionais) são citadas como fontes precípuas para a inserção dos profissionais na docência, e edificação de seus valores morais, personalidade e agir no ofício docente, enfim a origem de suas identidades profissionais.

Num fato apenas um difere, os demais são unânimes quanto à paixão que professam à docência; salientam também a importância da personalidade, da inteligência inter-pessoal, dum certo grau de carisma, que deve possuir o professor para lidar com seus alunos. Acreditam que a personalidade franca, *humana*, aberta ao diálogo, sensível são imprescindíveis a um professor considerado bom por seus alunos.

Conquanto não sejam todos, a maioria defende a existência de *certa vocação*, *talento* (muitos têm pejo em usar a palavra *dom*, acham-na ultrapassada); contudo, ressaltam que essa qualidade deve ser aprimorada no decorrer do exercício profissional, e que isoladamente, sem o suporte de outros conhecimentos é inócua.

Do exposto podemos intuir que, na concepção desses professores universitários, sujeitos dessa pesquisa, as fontes de seus saberes são diversas, sendo primordiais as pessoais, as pré-profissionais e as das experiências profissionais; claro está que as demais fontes não são excluídas pelos depoentes, pois, como diria Tardif: “o saber está arraigado constitutivamente na história pessoal e social do indivíduo e mais intrinsecamente ligado às experiências familiares e escolares desse” (2002, p.63).

O fato corrobora a tese da pluralidade das fontes dos saberes docente (TARDIF; LESSARD; LAHAIE, 1991), bem como a de Fiorentini *et al.* (1998), que considera os saberes docentes plural, complexo e reflexivo por ser esse histórico, cultural, afetivo e contextual.

Em relação aos saberes considerados essenciais ao exercício de suas atividades docentes, sem dúvida alguma, há uma preponderância na valorização dos saberes da matéria lecionada e conhecimentos da prática profissional.

Concluimos que os discursos compilados ratificam o conceito de Tardif (2002) sobre os saberes docentes: são plurais, heterogêneos, complementares, amalgamados e sincréticos (TARDIF; LESSARD; LAHAIE, 1991; RAYMOND, 1993; TARDIF; LESSART, 1999; TARDIF, 2002 dentre outros).

Plurais por serem oriundos de diversas fontes: família, escola, trabalho.

Heterogêneos, pois são, por vezes, contraditórios; alguns são objetivos (identificáveis, controláveis, instrumentais, etc.); outros subjetivos (autônomos, não formalizados, com alto grau de indeterminação). Por conseguinte requerem dos professores, o concurso de competência, personalidade, valores morais e éticos mesclados à vida pessoal e profissional.

Complementares, pois cada um deles está imbricado no outro, é na articulação desses saberes que se dá o saber fazer cotidiano. Pelos depoimentos, às vezes contraditórios, dos interpelados depreendemos que têm dificuldade em hierarquizá-los principalmente nos questionários, no qual as perguntas não deixam margens para racionalizar suas respostas; aí, de acordo com os saberes listados, Às vezes um mesmo saber toma o primeiro lugar, noutra outra colocação diferente. Esse fato é explicável, de vez que a literatura educacional estabelece que a hierarquia dos saberes docentes é relativa; isso por que é determinada pelas variáveis, que interferem nas ações das atividades docentes na sala de aula e fora dela, dito de outra forma, depende da situação de ensino. Confirma a literatura educacional (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2002) que os saberes docentes são contingentes e situacionais.

Amalgamados, pois em sendo construídos e reconstruídos na e pela prática, formam um todo indissociável e imprescindível para o agir docente.

Sincréticos, porque saberes de toda natureza, quando mobilizados no saber fazer diário da sala de aula são associados e dissociados a cada nova e inusitada situação.

Compreende-se ainda, em analisando os dados, que a maioria concebe o ensinar como uma arte; daí acreditar num pendor natural para o ensino; aqui, a maioria, aproxima-se mais de Schön (2000) e sua definição de *talento* que de Tardif (2002). Este assevera que ao atribuírem o seu saber-ensinar à sua personalidade ou à sua arte, os docentes esquecem que a personalidade é decorrente de suas trajetórias de vida e socialização e, portanto, não é inata (TARDIF, 2002, p.78).

Em suma, o imaginário dos professores universitários sujeitos dessa pesquisa é uma miríade de crenças, concepções, idéias, saberes, sentimentos, valores e ideais oriunda das experiências vivenciadas durante suas trajetórias de vida. Estas, povoadas de discursos, falas e vozes de inúmeras pessoas com as quais interagiram e em dividindo essas experiências de forma consciente ou não, incorporaram modos de agir, de saber fazer, os quais utilizaram e utilizam como modelo em suas práticas profissionais docentes.

Esse ideário é mutável, sofrendo metamorfose a cada novo embate, cada interagir com os outros. Fiorentini (1995, p.29) diz ser o ideário pedagógico, tanto o individual quanto o coletivo, sempre dialético, dinâmico e efêmero por representar idéias dominantes de um determinado momento histórico.

Essa soma de experiências, que constitui o imaginário desses docentes, utilizada para explicitar a origem de seus saberes, seu modo de ser e fazer e o *como*, *quando* e *onde* aprenderam a lecionar, é uma riqueza pessoal, intransferível, reconstruída através e na inter-subjetividade; e é esse movimento de reconstrução que o transfere do individual para o social, do singular ao plural; produzido na história e sendo ao mesmo tempo fruto dessa.

Almejo através e nossos diálogos eu haja conseguido despertar nos colegas (professores universitários, sem formação pedagógica, como eu) o interesse pela pedagogia para sua prática de ensino; fazê-los refletir sobre sua prática docente; e levá-los a lorigar a importância dessa metacognição de sua prática de ensino para a melhoria de sua atuação no ofício de professor.

Haja também conseguido mostrar-lhes quão importante é a prática, o saber experiencial, para o bom desempenho do docente em sala de aula, todavia, como tornar-se-á bem mais profícua se respaldada pela teoria pedagógica.

Levá-los a desenvolverem uma atitude reflexiva crítica e investigativa de sua prática pedagógica, ou seja, sedimentar o hábito benéfico de questionarem continuamente seu agir pedagógico, fato que acreditamos lhes proporcionará um crescimento profissional contínuo e autônomo, conforme corrobora Freire (1996, p.44): “[...] O seu *distanciamento* epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela *aproximá-lo* ao máximo” (grifo do autor).

Instigá-los a conceberem-se, segundo a visão construcionista de Schön (2000, p. 163), como artistas, construtores de coisas; a vêem-se como “profissionais detentores de uma visão de mundo cujos apetrechos os fazem vislumbrar a coerência e as ferramentas com as quais impor suas imagens em situações de suas práticas”.

Concluimos que o professor universitário, destituído de formação pedagógica, constrói sua competência docente, ou seja, seu saber ensinar a partir de seus saberes da experiência; são esses os conhecimentos que resgatam e utilizam no cotidiano, através de uma relação dialógica com os sujeitos diversos com os quais interagem em suas trajetórias de vida; sempre mediado pelo diálogo (com seus alunos, colegas, sujeitos outros anônimos com os quais interage, etc.), ou mais especificamente através de uma agir comunicativo espontâneo, sem o qual a educação, o trabalho coletivo, a cooperação, etc. não são possíveis.

Se nos reportássemos a Heidegger (1993) constataríamos que esses docentes vivenciam sua práxis num plano ôntico, numa existência inautêntica, numa vida

anônima na qual adsorvem as práticas do senso comum e as compreendem em conformidade com a opinião comum, aceitando a tradição passivamente sem contestá-la, pensando o que *se pensa*, dizendo o que *se diz*.

Assim, cômicos ou não, são sujeitos incompletos, que perpetuam práticas medievais, por experimentação, sem as *certezas* de suas eficiências. No entanto, possuem indubitavelmente, uma prática, calcada no paradigma dominante do conhecimento e do ensino, que professam há décadas, e que continuam dizendo-se satisfeitos com ela, e são tidos como bons professores por seus alunos e pares. Qual a saída? A reflexão crítica embasada numa prática com a razão comunicativa, num nível de questionamento explícito de alguma pretensão de validade, ou seja, no nível do discurso argumentativo (BOUFLEUER, 2001, p.42).

Depreendemos ainda que, indubitavelmente, é na práxis docente parcial e fragmentada, que os professores universitários, alvo dessa pesquisa, constroem sua identidade docente, através da interação dialógica e mediada pelos conteúdos disciplinares. Contudo, para uma formação efetiva, completa e para que essa práxis não se transforme numa simples prática docente (repetição inconsistente de rotinas, ritos e *habitus*), necessário se faz uma reflexão crítica sobre suas práticas. O caminho para esses professores universitários destituídos de formação pedagógica, acreditamos nós, é abraçarem a dimensão hermenêutica da pedagogia. É necessário, nesses professores: o desenvolvimento da competência comunicativa e emancipadora, diga-se, da racionalidade pedagógica ou do entendimento intersubjetivo do profissional de ensino (TERRIEN, 2005, p.9) e compreendam que: “a formação do profissional de docência [...] se situa além da formação do profissional dos campos específicos do saber científico e tecnológico [...]” (TERRIEN, 2005, p.9).

Intuímos também, a partir dos enunciados desses professores universitários, que os mesmos são possuidores de uma prática de ensino, a qual pode ser assim caracterizada: são detentores de uma prática de ensino, um discurso e uma teoria pedagógica original e própria, conquanto parcial e fragmentada, a qual não pode ser enquadrada nos modelos de práticas pedagógicas institucionais já existentes; porém é aquela praticada por esses professores universitários na realidade de seu fazer cotidiano, portanto real e merecedora de atenção por parte dos pesquisadores em Educação.

Essa prática de ensino encontra-se justaposta a seus conhecimentos científicos e culturais, de forma fragmentada e descontextualizada, tornando-se, em consequência, pouco significativa para esses docentes.

Além dessa teoria pedagógica própria, eles constroem e organizam um corpo específico de conhecimentos práticos profissionais a partir de suas situações reais de ensino, com os quais o professor interage no cotidiano instável que caracteriza o ensinar.

A maioria conhece pouquíssimo sobre aspectos pedagógico-didáticos de sua profissão, talvez, por isso mesmo valorizam pouco as atividades didáticas e valoram bem mais as de pesquisa.

Conhecem a fundo, na maioria das vezes, os conteúdos de sua área de atuação, mas ignoram procedimentos triviais do processo ensino-aprendizagem, que poderiam auxiliá-los em suas tarefas cotidianas de sala de aula.

Suas práticas conquanto possam ser tidas como errôneas, sem coerência do ponto de vista pedagógico, são práticas reais e viáveis, e é preciso ir além dos sentidos dos discursos desses docentes para explicitá-las melhor. Em nosso País existe certa indiferença em relação à essas práticas, que deveriam ser consideradas pelos pesquisadores educacionais e estão esquecidas.

Essa tese contribui para explicitar uma problemática que deve ser considerada na pesquisa educacional, que é a prática real em sala de aula, daqueles que não foram formados para lecionar.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relações entre saberes pedagógicos e saberes científicos. *In*: ROSA, D. E. G. *et al.* **Didática e Práticas de Ensino**: interface com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 174.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, H. S. *et al.* Professor Reflexivo. *In*: OLIVEIRA, V. F. de (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Unijuí, 2000. p. 261-272.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Theory in practice**: increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1974.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoievski**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Hucitec, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENEDITO, V. *et al.* **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

BERLINER, D. C. Impediments to the study of Teacher Effectiveness. **Journal of Teacher Education**, v. 27, p. 5-13, 1976.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: Porto: Porto, 1994.

BOLSTER, A. S. Toward a more effective modelo f resarch on teaching. **Harvard Educational Review**, v. 55, n. 3, p. 295-308, 1983.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

_____. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. Oeiras: Celta, 1997.

BOURDONCLE, Raymond. Savoir professionnel et formation dès enseignants. Une typologie sociologique. **Revue de Recherches em Éducation**, n. 13, p. 77-96, 1994.

BROPHY, J.; GOOD, T. L., Teacher Behavior and Student Achievement. *In*: WITTRICK, M. C. (Dir.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 392-431.

CARNEGIE TASK FORCE ON TEACHING AS A PROFESSION. **A nation prepared: teachers for the 21st Century**. New York, 1986.

CALDERHEAD, J. **Exploring teachers' thinking**. Londres: Cassell Educational Limited, 1987.

CARTER, K.; DOYLE, W. Personal narrative and life history in learning to teach. *In*: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (Dir.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p.120-142.

CAVACO, V. M. E. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. *In*: SILVA, R. de C. da. **O professor, suas crenças e saberes**. 1991. Disponível em: <http://www.geniodalampada.com/trabalhos_prontos/pedagogia06.htm>. Acesso em: 30 mar. 2005.

CHENET, N. *et al.* **Parâmetros curriculares para o ensino médio**. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gepeis/oacademico.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2005.

CHOMSKY, N. **The acquisition of syntax in children from 5 at 10**. Cambridge: Mit Press, 1969.

COULON, A. **L'ethnométhodologie**. Paris: Presses universitaires de France, 1990.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Ed., 1998.

DAMASCENO, M. N.; SILVA, I. M. Saber da prática social e saber escolar: refletindo essa relação. *In*: **Anais da 19^a Anped**, 1996.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Tradução a partir do francês de Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

DEVELAY, M. **Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie, pour aujourd'hui**. Paris: ESF Editeur, 1995.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DIAS, A. M. I.; BRANDÃO, M. L. P.; PETIT, S. H. **Cadernos de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado FAGED-UFC**, n. 11, p. 3-5, 1998.

DOYLE, W. Classroom organization and management. *In*: WITTROCK, M. C. (Dir.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 329-331.

_____. Paradigms for research on teacher effectiveness. *In*: SHULMAN, L. S. (Dir.). **Handbook of research on education**. Itasca: F. E. Peacock, 1977. p. 163-199.

ENGUITA, M. F. **Um modelo profissional e democrático para a docência**. 2001. Conferência proferida durante o Ciclo de conferências sobre trabalho docente. Programa de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2001.

_____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação* nº4. Porto Alegre: Pannônica, 1991. p. 41-61.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 715.

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.

FEYERABEND, P. K. **Realism and instrument**. The critical approach to Science and Philosophy. New York: Free Press, 1964.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, n. 4, p. 1-37, nov. 1995.

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI C. (Org.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 237-274.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURLANETTO, E. C. A Formação de professores: aspectos simbólicos de uma pesquisa interdisciplinar. *In*: FAZENDA, I. C.; SEVERINO, A. J. (Org.) **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002. p. 72.

GADAMER, H. G. **Vérité et méthode**. Paris: Seuil, 1976.

_____. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1976a.

GAGE, N. L. **Handbook of research on teaching**. Chicago: Rand McNally, 1963.

_____. **Teacher effectiveness and teacher education**: the search for a scientific basis. Palo Alto, CA: Pacific Book, 1972.

GAGNÉ, E. D. **The cognitive psychology of school learning**. Boston: Little Brown, 1985.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M.; MELLOUKI, M. **Les saviors des enseignants: unite et diversité** Que savent'ils? Québec: Éditions Logique, 1993.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1990. p. 71

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1989.

HAGUETTE, Maria Teresa M. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 116.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1993. Parte 1.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOUSSAYE, J. Une illusion pédagogique? **Chaiers Pédagogiques**. Paris, n. 334, p. 28-31, 1995.

HOUSTON, W. R. *et al.* **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillam Publishing Company, 1990.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 31-61.

HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1990.

JUCÁ, G. N. M. **A oralidade dos velhos na polifonia urbana**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003.

KENSKI, Vani. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 90, p. 116, 1994.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estúdios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1998.

LAVE, J. **Cognition in practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **La profession enseignante au Québec (1954-1990) – Histoire, système et structures**. Montréal: Presses de l' Université de Montréal, 1996.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M.(Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 61-73.

LUCARELLI, E. Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. **Cuadernos de investigación**, Buenos Aires, n. 10, p.14, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MARCELO GARCIA, C. A Formação de Professores. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1993. p. 45-56.

MÁRQUES, G. G. **Vivir para contarla**. Bogotá: Editorial Norma, 2002.

MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 3. n. 3, jan./jul. 1991.

MARTIN, D. **Formation professionnelle em éducation et savoirs enseignants: analyse et bilan écrits anglo-saxons**. Communication présentée au premier Colloque de l'AQUFOM. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières, 1992.

MARX, K. **Textos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

MASETTO, M. T. Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior. *In*: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L. **Educação médica**. São Paulo: Sarvier, 1998. p.11-19.

MEAD, G. H. **Mind self and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994. p. 117.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória: a cultura popular revisada**. São Paulo: Contexto, 1991.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992a. p.15-34.

_____. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992b. p.13-30.

OLIVEIRA, M. A. Dialética e hermenêutica em Jürgen Habermas. *In*: HAGUETTE, T. M. F. (Org.) **Dialética hoje**. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 81-115.

OLIVEIRA, V. F. de. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. *In*: OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Unijuí, 2000. p. 11-24.

_____. A memória na reconstrução das histórias da docência. *In*: VASCONCELOS, J. G.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001. p. 20.

PENIN, S. T. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev., 1995.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, I. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, R. A. **Quando professores de Matemática tornam-se produtores de textos escritos**. 2002. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2002.

POPPER, K. R. **Em busca de um mundo melhor**. Lisboa: Fragmentos, 1989.

_____. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1975.

QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do indizível. **Ciência e Cultura**, v. 39, n. 3, p. 283, mar. 1987.

RAYMOND, D.; BUTT, R. L.; YAMAGISHI, R. Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale – approche autobiographique. *In*: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. **Le savoir des enseignants: unite et diversité**. Montreal: Logiques, 1993. p. 137-168.

RAYMOND, D. Em formação à l'enseignement: dès savoirs professionnels qui on une longue historie. [Apresentação feita no simpósio "Savoirs Professionnels et Curriculum de Formation de Professionnels" – 60º encontro internacional do Ref. Toulouse, outubro, 1998]. *In*: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 72.

_____. Préconceptions des étudiants-maitres et rapports aux savoirs pédagogiques et didactiques. [Apresentação feita no congresso anual da Acfas. Université Laval, maio, 1998a]. *In*: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 72.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia – do romantismo até nossos dias**. São Paulo: Paulinas, 1991.

REDONDO, M. J. **Escritos sobre moralidad y eticidad**. Barcelona: Paidós, 1991.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

ROSHENSHINE, B. Synthesis of research on explicit teaching. **Educational Leadership**, v. 43, n. 7, p. 60-69, abril 1986.

SADALA, A. M. F. A. **Com a palavra a professora: suas crenças, sua fala**. Campinas: Alínea, 1998.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afontamentos, 1897.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz do professor: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Portugal: Porto, 1994.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SAUSSURE, F. de *et al.* **Textos selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983. p. 374.

_____. **La formation de profesionales reflexivos. Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1987. p. 310.

_____. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÜLTZ, A. **Le chercheur et le quotidien**. Paris: Méridiens-Klincksieck, 1987.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 19, n. 65, p. 101-139, dez. , 1998.

_____. Trabalho e educação. (Entrevista). **Presença Pedagógica**, v. 7, n. 38, mar./abr., 2001.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p.4-14, Feb. 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, Feb. 1987.

SOARES, M. B. **Metamemórias – memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991. p. 118.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

TARDIF, M. A ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério. São João del-Rei: Fundação de Ensino Superior São João del-Rei (FUNREI). **Revista Vertentes**, n. 15, p. 7-21, jan./jun. 2000a.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários; elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000b.

_____. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino – interações humanas, tecnologias e dilemas. **Revista de Educação**, Pelotas, n. 16, p. 15-48, 2001.

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

TARDIF, M.; BORGES, C. **La connaissance des enseignants**: la genèse idéologique et sociopolitique d'un champ de recherche. Université de Paris I. Sorbonne, 2000. Disponível em: <<http://www.inrp.fr/biennale/Contrib/372.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Travail enseignant au quotidien**: expériences, interaction humaines et dilemmes professionnels. Québec: Les Press Université Laval, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p. 215-234, 1991.

THE HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: a report of the Holmes Group. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

THERRIEN, J. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea**. 2005. Trabalho apresentado no 5º Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife 2005.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. **Experiência e competência no ensino**: pistas e reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2001. p. 143-160. (Educação e Sociedade, n. 74).

_____. A. Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber-ensinar. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, n. 45, p. 96-106, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOCHON, F. Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. **Revue Française de Pédagogie**. N. 133, p. 129-157, 2000.

ULLMANN, R. A. **A universidade**: das origens à Renascença. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

VATTIMO, G. **Introdução a Heidegger**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1989.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação do trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000. p.133-158.

WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J.; MOON, B. A critical analysis of the research on learning to teach: Marking the case for an ecological perspective on inquiry. **Review of Educational Research**, Washington, v. 2, n. 68, p. 130-178, 1998.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

WITTROCK, M. C. (Dir.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Porto: Porto, 1994.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores, idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. p. 131.

_____. The new scholarship in teacher education. **Educational Researcher**, v. 28, n. 9, p. 4-15. 1999.

ANEXO A – Questionário inicial de orientação e coleta de dados

QUESTIONÁRIO: O *PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, SEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, E A CONSTRUÇÃO DE SEUS SABERES EXPERIENCIAIS.*

I - IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome –
2. Sexo –
3. Idade –
4. Local onde Leciona -
5. Graduação -
6. Pós-Graduação –

II - VIDA PROFISSIONAL

1. Tempo que leciona.
2. Já lecionou em outras Instituições de Ensino Superior (I.E.S)?
 - Onde?
 - Quanto tempo ?
3. Que disciplina (s) leciona ?
 - Há quanto tempo ?
4. Já lecionou outras disciplinas ?
5. Já exerceu outra atividade que não o magistério ?
6. Atualmente exerce outra atividade de trabalho além da docência?
 - () sim () não
 - 6. 1. Se positivo, qual é ?
7. Numa escala de 0-5, que valor atribui ao espaço físico da I.E.S onde leciona ?
 - () zero () um () dois () três () quatro () cinco
8. Numa escala de 0-5, atribua um valor às condições materiais de trabalho (retroprojeter,data-show, projetor de slide, transparência,etc.) da I.E.S onde leciona?
 - () zero () um () dois () três () quatro () cinco

III - FORMAÇÃO

1. Possui alguma formação pedagógica?
2. Acha importante que o professor tenha uma formação pedagógica ?
3. Como e onde você acha que aprendeu a lecionar ?
4. Numere, em *ordem decrescente*, a coluna a seguir, começando com o *item* que você acha haver contribuído para sua aprendizagem do ofício docente.
 - () Já possuía um talento, dom especial para o ensino.
 - () Como autodidata (li sobre didática, avaliação, etc.).
 - () Através de minha cultura geral.
 - () Durante meu curso de graduação, em seminários, na monitoria, etc.
 - () Na prática do dia-a-dia como docente, por ensaio e erro.
 - () Na pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)
 - () Observando os colegas de ensino e com colaboração dos mesmos.
 - () Em cursos de aperfeiçoamento e reciclagem profissional.
 - () Durante minha formação fundamental e média, antes de ingressar na Universidade.
 - () Usando como modelo um professor que tive e considerava competente.

Observação: se houve outro local e/ou forma, especifique.

IV - SABERES E CARACTERÍSTICAS NECESSÁRIAS AO ENSINO.

1. Enumere as *características* listadas a seguir, em *ordem decrescente* de importância, que você considera indispensáveis para o ensino.
 - () Conhecimento da matéria.
 - () Personalidade do professor.
 - () Inteligência inter-pessoal.
 - () Pontualidade.
 - () Capacidade de síntese.
 - () Organização da matéria.

1.1. Há outras características que você considera importantes?

Elenque-as.

2. Enumere os *saberes* abaixo em ordem decrescente de importância para o exercício do ofício de professor, segundo sua opinião.

() Saberes da formação profissional

() Saberes das disciplinas

() Saberes curriculares

() Saberes da experiência

2.2. Há outros saberes que você considera importantes? Elenque-os.

3. Para você, o que é *Ensinar*? Enumere em ordem decrescente de importância:

() É uma arte.

() É interação.

() Transposição didática.

() Um dom.

() É troca de conhecimentos.

() É uma técnica.

() É transmissão unilateral de conhecimentos.

3.1. Se considera algo diferente, explique.

4. Você utiliza o programa da disciplina, que leciona?

() Sim () Não

4.1. Considera-o:

() Ótimo () Regular () Ruim

4.2. O que você modificaria nesse programa?

5. Você acha a disciplina, que leciona, importante para a vida profissional de seus alunos?

() Sim () Não.

6. Você tem conhecimento sobre as disciplinas que precedem e sucedem a disciplina que você leciona?

() Sim. () Não.

7. Em relação ao conhecimento da disciplina que você leciona, numa escala de 0-5, que valor atribui a si mesmo?

- zero. um dois
 três. quatro. cinco.

8. Você sente-se apto para lecionar outras disciplinas?

- Sim. Não.

9. Você considera-se um especialista na matéria que leciona?

- Sim. Não.

10. Defina-se como professor.

11. Você sente-se satisfeito com a profissão que exerce?

- sim não mais ou menos

12. Se tivesse uma chance de exercer outra profissão com remuneração similar, deixaria de lecionar? Trocaria de profissão?

13. Assinale com um X, nos parênteses abaixo, o que você acha que ensina a seus alunos.

- Conteúdos disciplinares
 Conteúdos culturais
 Ética profissional
 Valores morais, intelectuais, etc.
 Interação e respeito ao próximo.
 Apenas instruo os alunos.
 Educo-os
 Instruo e educo-os
 Proponho a aquisição de valores.

ANEXO B – Questionário estruturador das entrevistas

AUTOBIOGRAFIA

De início eu gostaria que você narrasse sua trajetória de vida; desde quando começou a interessar-se pelo ensino ou desde quando começou a lecionar; fatos e pessoas que marcaram sua vida profissional docente; ou seja, que fizesse uma autobiografia, dando ênfase aos fatos ligados à sua como professor.

- 1) Você acredita que de alguma forma sua família, a educação que dela recebeu, seu modo de ser, sua personalidade interferem na sua atuação como professor(a)?
- 2) Alguém de sua família serviu-lhe de modelo para seu saber ser, seu modo de agir no exercício da docência?
- 3) Sua vida escolar trouxe alguma contribuição para sua prática como professor(a)?
- 4) Existe algum professor no qual você se espelhe como professor(a)?
- 5) Você acha que os planos de aula, os programas de disciplina, e similares ajudaram-no(na) a aprender a lecionar?
- 6) Você acha que aprendeu a ensinar ensinando?
- 7) Como e porque você tornou-se professor(a)?
- 8) Onde, como e quando acha que aprendeu a lecionar?
- 9) Em que período de sua vida começou a pensar em ser professor(a)? Foi por acaso, uma oportunidade ou sempre teve desejo de ser professor(a)?

10) Seus colegas professores(as) ajudaram-no(na) e/ou ainda o(a) ajudam a aprender a ensinar?

11) Cite algum exemplo dessa ajuda.

12) Você acha que o magistério é uma profissão solitária ou existe realmente uma interação entre os(as) professores(as)? Melhor dito: os professores(as) dividem seus conhecimentos uns com os outros? Ou apenas dividem tarefas como correção de provas, confecção de cronogramas etc.?

13) Você acredita que sua experiência como profissional (advogado, odontólogo, médico, engenheiro etc.) foram importantes para você aprender a ensinar?

14) Você tem algum curso de pós-graduação? Acha que eles ajudaram-no(a) a melhorar sua forma de ensinar?

15) Alguma vez você procurou, de livre vontade, um curso para aprender a ensinar? Buscou algum livro de didática ou similares?

16) Você considera o conhecimento da disciplina lecionada o saber mais importante para ser um bom professor(a)?

17) O que você acha mais importante saber muito o conteúdo da disciplina lecionada ou ter facilidade para explicá-la?

18) Na sua opinião, qual professor(a) é considerado(a) mais competente pelos alunos: aquele(a) que sabe o conteúdo da disciplina ou o(a) que sabe explicar melhor?

19) O que você julga ser sua qualidade mais importante para o exercício do magistério? Melhor dito: que qualidade você tem, na sua opinião, que faz os alunos considerá-lo(la) um bom professor(a)?

20) Você considera-se hoje melhor professor(a) do que quando começou a lecionar?

21) Você acredita que seu saber vem sendo construído e reconstruído à proporção que o tempo passa? Acredita haver construído uma identidade profissional docente?

22) Qual foi a maior alegria que você já teve como professor (a)? E a maior tristeza?

23) Você acredita que tem certo dom, vocação, talento, tendência etc. para lecionar?

24) Profissionalmente você defini-se como professor(a) ou como ... (advogado, odontólogo, engenheiro etc.)?

25) Você acredita que seu modo de atuar como professor reflete um pouco o modo de agir de outros indivíduos (professores, familiares etc.) com os quais interagiu no decorrer de sua vida?

26) Sua personalidade interfere, diretamente, na sua forma de lecionar? Você acha que ela influencia seu modo de interagir na sala de aula?

27) Você acha importante o professor manter uma certa postura frente aos alunos? Ou seja, você acredita que o professor deve passar valores, ética, maneiras de agir aos seus alunos?

28) Basta ter talento para ser um bom professor?

“ “ bom-senso?

“ “ cultura geral?

“ “ experiência?

“ seguir a intuição?

“ conhecer o conteúdo da disciplina lecionada?

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Fortaleza, de _____ de 200 .

Caro(a) professor(a)

Por ocasião de minha pesquisa como doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará –UFC, solicito sua autorização e participação no projeto de pesquisa intitulado: *o professor universitário, sem formação pedagógica, e a construção de seus saberes experienciais*, cujo objetivo é compreender o imaginário dos professores sobre a origem de seus saberes práticos de ensino.

Os procedimentos utilizados serão: autobiografia (escrita ou gravada); entrevista; preenchimento de um questionário; conversas informais e/ou entrevistas de explicitação, se necessário, para esclarecimentos posteriores.

Asseguro-lhe que será guardado o sigilo de todos os dados coletados, bem como o anonimato dos participantes. Assevero-lhe ainda liberdade para desligarem-se da pesquisa no momento que desejarem, independente de qualquer prejuízo à instituição ou à pesquisa.

Acredito que essa pesquisa será de grande valia para compreender que saberes servem de base para o exercício do ofício de professor e como os professores, considerados competentes, constroem seus saberes na prática docente.

Na certeza de contar sua anuência e prestimosa cooperação, agradeço-lhe antecipadamente.

Cordiais saudações.

Telga Persivo Pontes de Andrade.

Pesquisadora

Autorização concedida:

Assinatura do professor _____