

Profissional Liberal na Universidade: a Constituição do Saber Docente no Início de Carreira

Freelancer in the University: the Constitution of Teaching Knowledge in Career Beginnings

Elenice Padoin Juliani Engel^{a*}; Gildo Volpato^b

^aUniversidade do Extremo Sul Catarinense, Cursos de Administração e de Tecnologia em Gestão Comercial e Processos Gerenciais. Criciúma, SC.

^bUniversidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Criciúma, SC.

*E-mail: elenice@unesoc.net

Resumo

Os profissionais liberais, na maioria das vezes, tornam-se professores universitários pelos conhecimentos específicos e experiências que trazem de suas áreas de formação sem a formação específica para este fim. Os anos iniciais da carreira são extremamente importantes na constituição dos saberes docentes por ser um período marcado pelas descobertas, incertezas e experimentações. Neste sentido, este estudo buscou compreender como o profissional liberal docente em início de carreira se constitui professor do ensino superior identificando as fontes de saberes que dão sustentação as suas ações pedagógicas e quais são os principais influenciadores. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas aplicadas a treze professores da área de ciências sociais aplicadas, com até cinco anos de docência em uma Universidade Comunitária Catarinense. Os resultados obtidos e categorizados por meio da análise de conteúdo demonstraram que os saberes docentes estão alicerçados, principalmente, nos conteúdos das disciplinas que ministram e na experiência da prática profissional, refletindo uma ação centrada no ensino. As atualizações profissionais por meio de cursos e os valores pessoais herdados da família são também fontes de constituição do saber docente, assim como os saberes advindos da própria experiência na docência, construídos a cada semestre letivo. As primeiras influências que tiveram no início da docência foram de seus próprios professores da graduação e da pós-graduação, pois buscaram neles exemplos de postura, formas de apresentação dos conteúdos, metodologias de ensino, relacionamento com os alunos e critérios de avaliação.

Palavras-chave: Docência Universitária. Saberes Docentes. Profissional Liberal. Prática Pedagógica.

Abstract

The majority of freelancers, who become university professors due to their area specific knowledge and experience, do so without having the specific training for this purpose. The initial career years are extremely important in the constitution of teaching knowledge, standing as a period marked by discoveries, uncertainties and trials. Thus, this study seeks to understand how an early-stage teaching professional constitutes themselves as a professor of higher education by identifying the sources of knowledge supporting their educational activities along with their key influences. A qualitative research approach using semi-structured interviews was applied to thirteen teachers in the field of applied social sciences, each having up to five years of teaching experience in a community university of Santa Catarina. The results obtained and categorized by content analysis, show that faculty knowledge is founded mainly in their respective teaching disciplines and experience of professional practice, reflecting an action-centered education. Course driven professional upkeep, and family inherited personal values are also sources of teacher knowledge along with knowledge arising from teaching experience each semester. Their first teaching influences are their undergraduate and post-graduate teachers in whom they seek postural exemplification, forms of content presentation, teaching methods, student interaction, and evaluation criteria.

Keywords: University teaching. Teacher knowledge. Freelancer. Teaching Practice.

1 Introdução

Boa parte dos professores que atua na educação superior não possui formação pedagógica para o exercício da docência, principalmente aqueles considerados profissionais liberais que se tornam professores universitários. Esta situação deve-se, fundamentalmente, à expansão quantitativa de cursos superiores no Brasil e também às políticas de acesso ocorridas nas últimas décadas, que possibilitaram o ingresso de muitos profissionais na carreira docente, sem formação e experiência nas questões pedagógicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/dez/96), em seu artigo 66º, explicita que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em

programas de mestrado e doutorado”. Portanto, o candidato que deseja atuar no ensino superior como docente precisará obter por exigência de lei, titulação conferida por cursos de pós-graduação *Lato ou Stricto Sensu*. Contudo, a mesma lei não faz referência alguma quanto aos conhecimentos pedagógicos indispensáveis para o bom exercício dessa atividade, contribuindo com a prática de seleção dos futuros professores baseada na formação técnico-científica e na experiência prática no campo profissional. Estes critérios são analisados como insuficientes por Vasconcelos (1996, p.5), quando afirma que o professor deve estar comprometido “[...] com os temas educacionais num sentido muito mais amplo do que a simples transmissão de conhecimentos ou experiências profissionais”.

De acordo com o Censo Brasileiro da Educação Superior de 2011, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), atuavam no ensino superior brasileiro naquele ano, 357.418 professores, destes, 139.584 estavam vinculados às instituições públicas e 217.834 às instituições privadas, demonstrando que o maior contingente de professores em exercício estava na rede particular de ensino, que normalmente não utiliza concursos públicos para seleção dos candidatos. Este fator concentrou na rede privada 82% dos especialistas e 70% dos mestres (INEP, 2011).

A instituição na qual foi realizada a pesquisa segue a lógica apontada pelo Censo. Mesmo sendo uma universidade comunitária, criada pelo poder público, mantém-se por meio das mensalidades dos alunos, e os quadros docentes dos cursos das áreas de Engenharias e Tecnologias, Saúde e Ciências Sociais Aplicadas são compostos por bacharéis e profissionais liberais horistas, a maioria, especialistas, que continuam atuando no mercado de trabalho e que também assumiram a condição de docentes do ensino superior. Por essa razão, possuem um tempo bastante restrito para se dedicarem às questões didáticas e pedagógicas inerentes à atividade de ensino e também de pesquisa e extensão.

Conforme Cunha (1989), Vasconcelos (1996), Masetto (2003), Volpato (2010) e Pimenta e Anastasiou (2010), quando o profissional liberal se torna professor de um momento para outro, sem, muitas vezes, ter o desejo real para o magistério ou preparo específico para essa atividade, ele acaba reproduzindo práticas que aprendeu com seus antigos professores. Geralmente, busca nas ementas e planos de ensino as primeiras pistas para o desenvolvimento de seu trabalho, desconsiderando, na maioria das vezes, os sujeitos que estarão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ao iniciarem suas atividades, esses professores não estariam preparados para o exercício da docência no ensino superior, pois em seu currículo de formação não constam os conhecimentos pedagógicos que caracterizam essa profissão. Além disso, no exercício da docência, os professores precisarão empregar diferentes saberes que, de acordo com Tardif (2005), são plurais e heterogêneos, formados pelos saberes provenientes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Diante desse contexto, foi definido o seguinte problema de pesquisa: quais são as principais fontes de saberes e os principais influenciadores que dão sustentação às práticas pedagógicas dos profissionais liberais no início da carreira docente na universidade?

O estudo teve como objetivo compreender quais são os saberes que dão sustentação à atividade docente do profissional liberal em início de carreira no ensino superior e seus principais influenciadores.

2 Material e Métodos

A presente pesquisa adotou como procedimento metodológico de investigação uma pesquisa com abordagem qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas a treze professores da área de ciências sociais aplicadas, escolhidos entre os que tinham até cinco anos de docência. As entrevistas, com duração aproximada de uma hora e trinta minutos, foram individuais, em dias e horários agendados de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. O *locus* da pesquisa foi uma universidade comunitária localizada no sul catarinense. Os dados foram interpretados com base na análise de conteúdo (LOUIS BARDIN, 1995).

Entre os 13 pesquisados, oito eram advogados, dois contadores, dois economistas e um administrador, sendo três mulheres e 10 homens. Cinco professores tinham menos de 30 anos de idade, seis de 30 a 35 anos e dois com idade acima de 35 anos. Com relação à titulação, 69% eram especialistas, 31% mestres e nenhum dos entrevistados tinha título de doutor. Quanto ao tempo de experiência na docência, dois possuíam um ano e meio; 8 possuíam de dois a três anos e três possuíam de quatro a cinco anos de experiência na docência universitária.

3 Resultados e Discussão

3.1 O início da carreira docente e suas características

A maioria dos estudos produzidos sobre a carreira docente constatou que ela não se desenvolve de maneira linear, apresentando-se como um processo que comporta diversas fases, atravessadas por diferentes sequências e maxiciclos, que não são vividos da mesma forma por todos os profissionais. Estas fases, para Huberman (1992), correspondem aos anos de carreira que o professor possui na educação e comportam características específicas que marcam a atuação do docente em cada uma delas. O autor denomina de entrada na carreira o período que compreende até três anos e de estabilização a partir do terceiro até o sexto ano na carreira.

Embora os estudos de Huberman (1992) contemplem os professores do ensino médio, entendemos que esses ciclos de vida profissional podem ser relacionados aos professores do ensino superior. Nesse sentido, focalizando o início da carreira, por ser o período de interesse deste estudo, temos que o professor iniciante vive seu primeiro ano de ensino como uma experiência problemática e estressante, pela qual inicia a constituição de sua identidade profissional. Normalmente, esta fase é caracterizada pela sobrevivência e pelas descobertas, pois acontece o choque real com a complexa atividade do ensino, quando o professor percebe a realidade cotidiana da sala de aula e precisa enfrentar uma série de dificuldades. Ao mesmo tempo, a descoberta é traduzida pelo entusiasmo inicial e a experimentação a que se propõem os professores em início de carreira. Os dois aspectos, a sobrevivência e a descoberta, acontecem em paralelo, e o segundo aspecto é o que dá condição de suportar o primeiro.

As experiências vivenciadas nos primeiros anos de profissão configuram-se como um “rito de passagem” entre a formação acadêmica e a “vida real”. Na vida real, o professor

[...] precisa integrar conhecimentos a partir de diferentes contextos, a fim de ir construindo sua própria forma de agir, sua teoria pessoal em relação à gestão da aula, com implicações cognitivas, éticas e afetivas (CUNHA; ZANCHET, 2010, p.191).

Dessa forma, a identidade profissional dos educadores contempla uma dimensão espaço-temporal e representa uma construção que tem “[...] a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades [...]” (MOITA, 1992, p. 116) e dos diferentes espaços institucionais onde ela acontece.

O cenário que se apresenta ao professor iniciante é normalmente confuso, repleto de ambiguidades.

Por um lado, são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos. [...] Por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 190).

Portanto, uma especial atenção deve ser dada às necessidades do professor em início de carreira, pois as primeiras experiências vividas são as mais impactantes a sua vida profissional. Os profissionais liberais que assumem a carreira docente como espaço profissional enfrentam desde o início os desafios da prática, tendo que conciliar aspectos como a falta de tempo para poder lidar com a diversificação das suas atividades com a heterogeneidade das temporalidades presentes na universidade e em sala de aula.

Os achados de Tardif e Lessard (2005), embora focalizados em pesquisas com professores do ensino secundário, ajudam na reflexão sobre os professores do ensino superior quando apontam as dificuldades vivenciadas pelo docente em início de carreira, envolvendo as interações que acontecem em sala de aula entre professores e alunos. Os autores descrevem os eventos que se produzem na sala de aula em categorias: a imediatez; a rapidez; a imprevisibilidade; a visibilidade; a historicidade. Essas categorias afetam diretamente o trabalho docente pela sua multiplicidade e por exigirem do professor decisões rápidas, atenção constante, conhecimentos múltiplos, “jogo de cintura”, habilidade para improvisar, criatividade e experiência.

Quando o professor é iniciante, muitos desses saberes e habilidades ainda não foram vivenciados e apropriados, colocando desafios maiores para contornar os contextos variados que elas provocam. Os docentes, principalmente os profissionais liberais, conhecem alguns recursos pedagógicos e concebem o que seja ensinar e aprender por meio das representações oriundas de suas vidas como estudantes, quando em convivência com seus professores “[...] aprenderam algo sobre ‘dar aulas’” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 193).

Nessa direção, os professores iniciantes podem, pela insegurança e incerteza, focar os conteúdos específicos da

sua área de conhecimento, entendendo, assim, que o domínio destes seria a chave para sua docência. Além disso, a orientação inicial das suas práticas de ensino corresponde muitas vezes a uma perspectiva conteudista, reflexo da formação acadêmica que tiveram e que privilegiou os saberes da matéria de ensino (CUNHA; ZANCHET, 2010). No caso dos profissionais liberais docentes, supõe-se que também eles focalizem os conteúdos específicos da disciplina, primeiro pela formação na área que tiveram e segundo pela experiência profissional que permite “aplicar” esses conteúdos à prática.

Pimenta e Anastasiou (2010, p.37) afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

Portanto, a docência como ação complexa requer desses professores, desde o princípio, “[...] o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogo com outros campos que se articulam curricularmente” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p.190).

O exercício da docência requer uma gama maior de saberes, habilidades e atitudes, exigindo dos professores, no entendimento de Cunha e Zanchet (2010, p.194):

[...] a resignificação dos conhecimentos teóricos em contextos de práticas que são peculiares e localizadas. Para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente. Os professores universitários enquanto profissionais, sejam os iniciantes ou mais experientes, teriam de possuir conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de suas tarefas e de seus compromissos.

Compreendendo os aspectos que impactam o perfil e a ação do docente no ensino superior, entendemos que a formação pedagógica inicial é extremamente necessária, pois sem ela o professor iniciante, principalmente o profissional liberal, recorre às representações que possui e, de maneira individual, edifica sua forma de atuar como docente. Esta certamente não deve ser a lógica do percurso formativo, pois o professor é um ser social e sua tarefa de ensinar também é social. Conforme Cunha e Zanchet (2010, p.193) o professor iniciante vive:

[...] em um tempo determinado e em uma sociedade concreta, atravessando e sendo atravessado pelas contradições e pelas incertezas desse mesmo tempo e sociedade. É um ser individual, com uma história de vida, ligado a um meio social e familiar, o que interfere na construção da sua docência.

Marcelo-Garcia (2009) ratifica este entendimento ao afirmar que converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual. Portanto, é nesta fase de entrada na carreira que as instituições devem investir na formação pedagógica dos seus professores, pois os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a

sua profissão.

Holly (1992) também afirma que, no início da carreira, as preocupações dos professores incidem mais sobre o ensino (técnicas, didática, problemas com os alunos, avaliação) para, depois, sobre si próprios e sobre os contextos em que ensinam.

Desta forma, os professores em início de carreira acabam por explorar mais o próprio processo de ensino, em detrimento da aprendizagem do aluno, buscando respostas aos problemas que normalmente encontram e que dizem respeito à condução do programa da disciplina, à implementação da ementa indicada, à realização de avaliações, ao relacionamento com o corpo discente, à utilização de recursos pedagógicos da IES, ao atendimento às exigências administrativas e à conciliação do conteúdo teórico das disciplinas com a experiência trazida do mercado (BOUZADA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2012).

A formação pedagógica para o professor iniciante faz-se necessária para que se possa refletir sobre sua prática, aprender com suas experiências e também com as experiências de seus colegas. “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe-se troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 1992, p.115). Holly (1992, p.88) complementa que “à medida que os professores desenvolverem a autoconfiança e a autoaceitação, eles tornar-se-ão mais abertos e mais problematizadores de suas experiências”.

Portanto, como bem afirmam Zanchet *et al.* (2012, p.1):

[...] se as primeiras experiências são gratificantes, na maioria dos casos, os professores desenvolvem uma ideia positiva da profissão, caso contrário, afloram sentimentos de desencanto e/ou fracasso que poderão acompanhá-los por um longo período da carreira.

Cabe às instituições de ensino superior reconhecer as peculiaridades que marcam o início da carreira do docente e propor processos de formação que possam atender às necessidades desse professor. Para Zabalza (2004), a profissão de professor está associada à preparação específica para seu exercício. Como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos, a fim de poderem desempenhar adequadamente suas funções.

3.2 A constituição do saber docente

A ação docente mobiliza uma série de saberes e conhecimentos. Portanto, é essencial conhecer como são constituídos esses saberes pelo professor em início de carreira, em que ele busca inspiração para organizar sua ação docente e quais influências condicionam seu modo de agir e pensar como professor.

Tardif (2005) faz ampla reflexão sobre quais saberes servem de base ao ofício do professor e defende, antes de tudo, que o saber docente é um saber social, pois é compartilhado por todo um grupo de agentes, sendo as práticas e produções dos professores condicionadas por uma situação coletiva de trabalho. Além disso, o saber do professor é legitimado por um sistema que orienta sua definição e utilização, como

sindicatos, universidades, escolas, associações profissionais, grupos científicos, entre outros, ou seja:

[...] o que um professor deve saber ensinar não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas uma questão social [...]. Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social. (TARDIF, 2005, p.13).

O saber do professor é social, pois seus próprios objetos são objetos sociais e suas práticas são sociais, uma vez que trabalha com sujeitos e em função de um projeto. Outra razão admitida pelo autor, para considerar o saber como social, é o fato de que os professores ensinam (os saberes a serem ensinados) e a sua maneira de ensinar (o saber-ensinar) modifica-se com o tempo e com as mudanças sociais. Ele defende também que o saber do professor é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua *consciência prática* (TARDIF, 2005, p.14).

Leite (2000) traz o conceito de conhecimento social que deve ser produzido pelo professor universitário, propondo uma ruptura com o *status quo* por meio da inovação em suas práticas. Segundo a autora, baseada em pesquisas com modelos de práticas que sinalizavam rupturas com o paradigma de uso tradicional da pedagogia, com a lógica da reprodução, o conhecimento social é produzido por meio do confronto entre os saberes subalternos/não-acadêmicos e os eruditos/da academia, que produzem “[...] um conhecer coletivo que se constrói por meio da relação educativa, da mediação do professor e com o protagonismo dos alunos ou dos participantes da relação educativa” (LEITE, 2000, p. 57).

Na perspectiva do conhecimento social apresentado pela autora, a inovação constrói-se por meio do conhecimento “vivo”, que é contextualizado e que se embasa no uso da prática alicerçada pela teoria e por meio do conhecimento “morto”, em sua forma de transmissão (aula) e reprodução (livros e textos). A questão que ela assinala como positiva é a de que os docentes passam a ser “[...] os mediadores de um conhecimento que, enquanto se constrói no coletivo, contribui para sua autoformação” (LEITE, 2000, p.57).

Sendo assim, o conhecimento social do docente é construído na sala de aula ou em tantos outros espaços onde ocorre a relação educativa. Neste processo, ocorre a autoformação do docente e a aquisição de saberes sociais, pois, de acordo com Leite (2000, p.58), o professor procura:

[...] se autossuperar cotidianamente nas atividades de ensino, trazendo as marcas da extensão e os pressupostos da pesquisa. Isso significa constante inserção na teoria para entender a prática e contínua inserção nas práticas sociais para refletir com a teoria.

Entendemos, portanto, que o saber docente é constituído

de vários outros saberes obtidos em diferentes fontes que, segundo Tardif (2005), são: saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Ou seja, fontes oriundas da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Embora Tardif (2005) tenha pesquisado professores que atuavam no ensino médio, as fontes de aquisição dos saberes não são diferentes para os professores universitários, com exceção dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, pelo fato de os profissionais liberais não terem feito uma licenciatura. No entanto, pode ser considerado o processo de formação continuada que participam, após ingresso, como docentes no ensino superior.

Percebe-se que os saberes do professor constituem-se com base em sua trajetória de vida e profissional. Alguns são de natureza social, advindos, por exemplo, da convivência familiar, da formação escolar, e outros são de experiências profissionais, após a sua formação. (TARDIF, 2005).

A história de vida sedimenta de forma temporal e progressiva, crenças, representações, hábitos, práticas e rotinas de ação, ocasionando um efeito cumulativo e seletivo de experiências anteriores em relação às experiências subsequentes, ou seja, o que advém da experiência de vida acaba interferindo nas experiências seguintes como docente, pois, muitas vezes, pré-conceitos, estereótipos e padrões são estabelecidos anteriormente por crenças e valores familiares e sociais do sujeito, assim como referências adquiridas enquanto alunos. (TARDIF, 2005).

Em relação ao professor iniciante, perceber de início quais são os saberes pessoais provenientes de sua história familiar, do seu ambiente de vida, bem como quais são aqueles provenientes da formação escolar que obteve é essencial para conduzir com eles processos de reflexão, a fim de desconstruir ou reconstruir crenças enraizadas, atitudes ou valores considerados impróprios nos tempos atuais. Caso contrário, o professor poderá reproduzir condutas contrárias às propostas de educação focalizadas na aprendizagem de seus alunos.

Retomando os diferentes saberes propostos por Tardif (2005), temos os saberes da formação profissional como aqueles adquiridos na escola ou na faculdade e que estão relacionados diretamente ao exercício da profissão. Junto a estes, estão os saberes disciplinares oriundos de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar e que correspondem aos diversos campos do conhecimento, organizados sob a forma de disciplinas que complementam o currículo de formação do profissional. Estes saberes, no entanto, não fazem parte

da formação dos profissionais liberais. Como eles não têm formação para a docência, de alguma forma necessitarão obter os saberes pedagógicos depois de entrarem na universidade na condição de professores.

Tardif (2005) destaca ainda, entre os saberes docentes, os saberes experienciais, provenientes da prática do ofício na sala de aula e da convivência obtida junto aos colegas de trabalho, por acreditar que estes vão questionar todos os anteriores e por serem os que de fato estão relacionados à profissão docente.

Os saberes experienciais “são constituídos por conceitos, procedimentos, princípios, crenças e valores que formam um sistema de referência, com uma lógica interna própria que vai orientar a realização das diferentes atividades [...]” (CARNEIRO, 2010, p.105), consolidando-se de forma mais evidente nas atividades de docência.

Desse modo, os saberes experienciais são aqueles oriundos do exercício da prática da profissão docente, baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do meio no qual atua e que não são provenientes das instituições de formação nem dos currículos. (TARDIF, 2005).

Para Carneiro (2010, p.105), os saberes experienciais estão enraizados na experiência do professor, obtidos com as habilidades desenvolvidas para lidar com os problemas do dia a dia. Na busca de alternativas para resolver problemas ou situações inusitadas que ocorrem na sala de aula, o professor desenvolve novos saberes que emergem das experiências vivenciadas. “A realização de todas essas atividades exige a mobilização de saberes já constituídos e outros que são construídos em processo”.

Sendo assim, para o professor universitário, como afirma Carneiro (2010, p. 105), “os saberes experienciais tornam-se, então, um dos componentes do corpo de conhecimentos desse profissional, indispensáveis ao exercício da profissão docente”.

Durante a prática da profissão docente, os saberes experienciais são adquiridos e isso ocorre num contexto com múltiplas interações que representam, para o professor, condicionantes diversos, relacionados a situações concretas, improvisação e habilidade pessoal para solucioná-las. Na solução das situações que encontra em seu dia a dia, o professor acaba por desenvolver o *habitus*¹, ou seja, na e pela prática cria um estilo de ensino, adquire *macetes* da profissão (Tardif, 2005).

Os saberes experienciais contêm, de acordo com Tardif (2005, p.50), três objetos que são, na base, as condições da profissão:

- a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;
- b) as diversas obrigações e normas as quais seu trabalho deve submeter-se;
- c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

1 Conceito desenvolvido por Bourdieu (1983), relacionado à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos indivíduos que a ela pertencem, predispondo-os a sentir, pensar e agir de determinadas formas.

A constituição dos saberes experienciais dos professores pode ser mais significativa a partir do momento em que o docente passa a refletir sobre a sua prática e a interpretar as atividades que desenvolve. É o que Grillo (2000, p.76) define como a prática reflexiva que “[...] transcende a racionalidade técnica”, uma vez que o professor, para resolver os problemas do dia a dia apresentados pela sala de aula, não poderá contar apenas com técnicas que normatizam sua ação. Precisar, diante da complexidade das situações concretas, fazer “[...] uma reflexão prévia decorrente de observação e diagnóstico”.

A experiência da prática transforma-se numa espécie de aprendizagem em serviço, que contribui para a formação continuada do docente, pois, como coloca Barreiro (2003, p.54):

[...] Ao longo do tempo, no exercício da docência, o professor vai adquirindo um conhecimento que está relacionado à maneira de ensinar. São os exemplos acrescentados, as relações entre conteúdos diversos de uma ou de várias disciplinas, permitindo levar os novos conceitos a serem ensinados, ao patamar que possibilita o contato com conceitos já aprendidos, viabilizando novas aquisições de conhecimentos e habilidades. [...] Essa capacidade de como ensinar está estritamente relacionada com a experiência de cada um, exercida de um modo que supõe (re)criação própria e não apenas transmissão/cópia do livro-texto.

Também para Zabalza (2004), a ideia de docente reflexivo é fundamental para que a prática possa de fato aprimorar a sua competência, pois a prática pela prática acaba por reproduzir os mesmos erros ao longo de uma carreira. A prática desprovida de reflexão teórica, de crítica pode tornar-se inócua, contraditória, vazia. Para o autor, refletir não é apenas:

[...] retomar constantemente os mesmos assuntos, utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou autoavaliá-la) e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes. (ZABALZA, 2004, p.126).

Outro aspecto relacionado aos saberes experienciais que Tardif (2005) aponta diz respeito ao caráter coletivo de sua construção, pois os professores compartilham com seus pares as experiências vivenciadas. Com base nesse compartilhamento de experiências em situações diversas de relacionamento entre os jovens docentes e os mais experientes ou em momentos de capacitação, os saberes experienciais são objetivados à medida que as práticas e seus resultados são sistematizados, a fim de informar ou de formar outros docentes.

Percebe-se que os saberes dos professores são diversos, plurais e heterogêneos, pois são provenientes de diversas fontes. Conforme Cunha (1998, p.53), “são frutos de sua história e suas experiências de vida”.

Portanto, a experiência da prática docente ajuda o professor a constituir a sua profissionalidade, a dominar os macetes da profissão, a contornar as situações imprevisíveis da sala de aula, a conduzir com mais propriedade os processos de ensino-aprendizagem, a aplicar critérios de avaliação mais condizentes com os objetivos da disciplina, a mobilizar os novos saberes adquiridos. Embora se reconheça que uma parte importante dos saberes dos professores esteja fundamentada nas raízes de sua história de vida e experiências profissionais, reafirma-se cada vez mais a relevância de uma capacitação pedagógica específica para a prática docente, principalmente para os professores iniciantes que ainda não possuem experiência com a docência.

3.3 Discussão

A ação docente mobiliza uma série de saberes e conhecimentos. Sendo assim, é essencial conhecer como são constituídos esses saberes pelo professor em início de carreira, em que ele busca inspiração para organizar sua ação docente e quais influências condicionam seu modo de agir e pensar.

Os saberes e conhecimentos que o professor mobiliza para a constituição de sua prática docente estão relacionados a fatores pessoais e profissionais. Alguns deles são obtidos na relação com os alunos, colegas de trabalho, materiais didáticos, programas de ensino etc., chamados por Tardif (2005) de conhecimentos sociais partilhados. Além disso, outros saberes contribuem na constituição dos saberes do professor, entre eles estão “[...] sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o mundo do trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço” (CUNHA, 1998, p. 41).

Entendendo que a atividade docente está condicionada às situações coletivas, buscamos identificar os lugares e as fontes de aquisição dos saberes e conhecimentos desses professores iniciantes, assim como seus influenciadores, para entendermos a constituição de suas práticas e concepções pedagógicas.

O Quadro 1 a seguir demonstra a relação dos saberes que os professores mobilizam em suas práticas docentes e os respectivos contextos de aquisição.

Quadro 1: Saberes dos professores e contextos de aquisição

Saberes dos Professores	Contextos de Aquisição
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc
Saberes provenientes da formação escolar anterior .	Escola primária e secundária.
Saberes provenientes da formação profissional para Advocacia, Economia, Contabilidade e Administração.	Instituições de ensino superior, conteúdos disciplinares, trabalhos de monitoria, participação em grupos de pesquisa e extensão, atividades práticas, exemplos dos antigos professores.
Saberes provenientes de cursos, palestras e congressos específicos da área de atuação.	Leis, códigos, programas e sistemas específicos, revistas e publicações da área, pesquisas e estudos publicados.
Saberes provenientes de sua própria experiência na sala de aula e na instituição de ensino superior.	Troca de experiências com colegas professores, na sala de aula com os alunos, formações continuadas, cursos, palestras, seminários.
Saberes provenientes de sua própria experiência profissional , em empresas e outras organizações.	A prática do ofício por meio da prestação de serviços às empresas, organizações e pessoas físicas, com colegas de profissão, no mercado de trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com análise do Quadro 1 podemos perceber que muitos dos saberes e contextos de aquisição que serviram de base para a estruturação do conhecimento dos professores pesquisados muito se aproximam das fontes e saberes docentes apresentados por Tardif (2005).

Em nosso estudo, os conhecimentos e os saberes empregados pelos professores são, em sua maioria, oriundos de sua formação profissional, ou seja, o assunto ou a matéria que vai lecionar. Por isso, grande parte dos professores citou as leituras de bibliografias (livros, artigos, periódicos) como fonte básica para a elaboração de seus conhecimentos e na forma de atuar em sala de aula.

Cada disciplina que eu ministro tem os seus teóricos base e é neles que eu vou beber direto na fonte. Eu procuro me atualizar, ter o material bibliográfico sempre atualizado. (PROFESSOR E)

Outra fonte que constituiu os conhecimentos e saberes dos professores bastante citada foi a experiência profissional. Nela, os professores iniciantes buscaram os exemplos e casos que permitiram relacionar a teoria à prática. Para muitos, sem a experiência prática não seria possível ensinar o conteúdo e atingir os objetivos da disciplina, como podemos perceber pelo depoimento:

Como que eu vou lecionar direito empresarial para eles se eu não atuo no meu escritório, não tenho essa vivência prática? (PROFESSORA C)

As atualizações profissionais, por meio de cursos de aperfeiçoamento e congressos na área técnica, assim como a graduação e a especialização, também serviram como fontes para os conhecimentos que os professores mobilizam em aula.

[...] me apoio, também, nos cursos que participo em relação a esta matéria tributária que é o foco da 7ª e 9ª fases nas quais eu dou aula hoje. (PROFESSOR L)

[...] fui me apoiando muito, tanto na faculdade com o que eu tinha aprendido, depois fui buscando na especialização [...]. (PROFESSOR I)

A pesquisa na internet sobre assuntos relacionados à disciplina foi citada por três professores. Também outros três citaram a pesquisa em notícias veiculadas por órgãos oficiais como fonte para sustentar o conhecimento trabalhado em sala de aula.

Hoje, a principal ferramenta que a gente tem, sem dúvida nenhuma e que dá uma porta para o mundo é a internet. Então, ela é hoje um recurso para mim, indispensável, sob o ponto de vista da dinâmica do direito. Eu trabalho com muitos livros, muitos doutrinadores [...]. (PROFESSOR C)

Da mesma forma, a legislação foi citada, principalmente, pelos professores do Curso de Direito como fonte de conhecimento.

[...] é praticamente a legislação que fica mudando sempre. Então, o meu conteúdo, a minha base é a legislação. (PROFESSOR L)

Somente um professor citou como fontes de constituição do saber docente, além da leitura dos conteúdos específicos

de sua disciplina, a leitura de bibliografias direcionadas à pedagogia e à docência.

[...] eu li obras de alguns juristas que falavam a respeito de docência. Eu li alguns livros de pedagogia, de como levar o conhecimento ao aluno. (PROFESSOR K)

O depoimento nos leva a pensar que esse professor se preocupa em ir além do domínio do conteúdo, pelo fato de entender que o fazer docente sustenta-se também em conhecimentos que não são específicos da área de atuação ou prática profissional. As leituras de temas da área pedagógica auxiliam o professor a ter melhor compreensão sobre aspectos importantes relacionados ao ensino, leva-o a reflexões e questionamentos sobre sua prática, permite que ele amplie sua visão sobre as responsabilidades que a docência impõe e alternativas sobre como melhorar seu desempenho em sala de aula. Dias (2010, p.93) concebe a leitura como

[...] fundamental para a construção de conhecimentos e de subjetividades, para a abertura de possibilidades de provocar questionamentos, dúvidas, mas também de vislumbrar caminhos e soluções, pois leva ao conhecimento de si e do outro, amplia horizontes e o conhecimento cultural, desperta a imaginação, a criatividade e promove transformação, além de nos aproximar do conhecimento produzido pela ciência.

Importante destacar o depoimento de um dos entrevistados, que usa como referência alguns valores considerados importantes

[...] busco primeiro nos valores como pessoa, da minha criação, educação. Porque eu vejo a docência não só como questão técnica, mas estamos carentes de educação, de ética. (PROFESSORA H)

Esta declaração demonstra o comprometimento com sua atividade e a preocupação dos reflexos dessa sobre seus alunos. Conforme Kawashita (2003, p.34),

A docência não se resume à relação didático-pedagógica. As dimensões políticas e éticas a tornam um ato formativo e educativo, no sentido amplo da palavra. Para quê, o quê, como e com que se ensina não são decisões neutras.

Os saberes advindos da própria experiência como docente, construídos a cada semestre, aula após aula, ajudam na constituição dos conhecimentos do professor em início de carreira.

Claro que o tempo de docência é importante, mas é importante na medida em que a pessoa está fazendo este processo. Ela vai se formando, a cada semestre ela vai tentando implementar um trabalho, vai construindo um caminho contínuo em benefício do aprendiz. (PROFESSOR K)

São os saberes experienciais colocados por Tardif (2005) e ratificados por Barreiro (2003, p.54), quando afirma que:

Durante o exercício profissional no decorrer dos anos, ocorrem novas aprendizagens, de tipos variados, motivadas por fatores diversos, que são incorporadas à prática e emergem no convívio que se estabelece numa relação que é profissional, mas é também pessoal, entre professores e alunos.

Além de buscar compreender como se deu a constituição do saber docente dos profissionais liberais professores em

início de carreira, era também nosso interesse conhecer quais foram os influenciadores de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, ao avaliar o discurso de nossos entrevistados, percebemos que os professores que eles tiveram na graduação e na pós-graduação tornaram-se referência para a prática pedagógica no início da carreira docente. A maioria buscou exemplos de postura, de formas de apresentação de conteúdo, metodologias de aulas, de relacionamento com os alunos, de critérios de avaliação em professores que tiveram durante sua formação. Nossos achados são ratificados por Anastasiou (2011), quando afirma que muito do que o docente efetiva em aula tem relação direta com as experiências que vivenciou como estudante. Vejamos alguns dos depoimentos:

[...] eu sou um professor de um pouquinho de muitos professores que passaram por mim. (PROFESSOR D)

Em muitos momentos que estou lecionando eu faço questão de lembrar de algumas aulas que eu tive durante a graduação e no mestrado; lembro da postura e desempenho de professores meus, então eu tento me espelhar naquilo que eles faziam, que no meu ponto de vista, era acertado. (PROFESSOR G)

[...] foi realmente me espelhando nos professores que eu tive, nos exemplos bons e nos exemplos ruins. (PROFESSOR I)

Esta também foi uma constatação dos estudos de Volpato (2010, p.76) quando o autor afirma que

O profissional liberal, ao ingressar na docência universitária, traz consigo experiências adquiridas no campo profissional, bem como os referentes de docência que construiu durante a sua trajetória como aluno.

As afirmações apresentadas nos levam a refletir sobre a responsabilidade dos professores que, além de formar seus acadêmicos para a área específica de atuação profissional, de certa forma tornam-se, também, exemplos para aqueles que optam pela carreira docente. Muitos deles poderão reproduzir os ensinamentos, as posturas observadas, as atitudes e as metodologias que seus antigos professores utilizaram durante sua formação. Neste sentido, Volpato (2010, p.80) alerta:

Ao influenciarem os modos de atuação dos iniciantes, assumem diante deles parte do processo de construção e formação docente. Entretanto, os saberes compartilhados, geralmente, são oriundos apenas da prática, sem a devida reflexão teórica, uma vez que também os pares não passaram por formação específica para a docência.

A família também foi citada por alguns professores como influenciadora na decisão de se tornarem professores como também de suas práticas pedagógicas:

Dentro de casa tinha meu pai que lecionou anos e que sempre me inspirou [...]. (PROFESSORA H)

A minha família é de professores. Meu pai e minha mãe são professores de história, dos meus 4 avós, 3 eram professores. (PROFESSOR L)

Outros dois entrevistados afirmaram que desenvolveram um estilo próprio de dar aulas, sem buscar referências específicas como parâmetro para a atuação como docente.

Eu não diria ninguém em específico, até porque faz muito tempo que fiz a faculdade, então sou de outra época. (PROFESSOR B)

Eu não tive um modelo, eu mesma fui me constituindo. Claro que sempre conversei com pessoas mais experientes, que já tinham muitos anos de docência. (PROFESSOR C)

Apenas um professor atribuiu ao seu “talento” a responsabilidade pelo modelo pedagógico que pratica. Aprendeu sozinho, como se tivesse uma espécie de “dom”.

Eu acho que isso nasce com a pessoa. É a mesma coisa de uma pessoa que nasce com talento para esporte, para a música, para cantar, e para professor eu acho que é a mesma coisa. Tem que ter o talento, no sentido de ir lá na frente, ter didática, saber explicar o conteúdo. (PROFESSOR J)

É preciso fazer uma consideração a respeito desta fala, pois entendemos que de alguma forma o contexto em que ele vive influi de alguma forma em seu fazer pedagógico, ainda mais por ter mencionado pertencer a uma família de professores. Afinal ninguém se constitui e nem atua sozinho, no vazio. Isso nos fez lembrar Volpato (2007, p.214), quando diz que

[...] antes de ser fruto do acaso ou de manifestação de qualquer tipo de dom, (o professor) é resultado de um processo que foi sendo gestado por ele, produzido num contexto cultural, social, político e econômico.

Ao analisar os depoimentos, é possível perceber que a prática pedagógica adotada pelos professores foi influenciada desde o seu início por diversos fatores, sendo o principal deles advindo de seus processos de formação durante a graduação e a pós-graduação no espelhamento das práticas de seus antigos professores. Os familiares que já atuam na docência também serviram como exemplos e influenciadores.

4 Conclusão

Neste estudo nos propusemos investigar quais foram ou são as fontes dos saberes e conhecimentos que os profissionais liberais em início de carreira no ensino superior se baseiam para a constituição de suas práticas docentes, bem como, quais são os seus principais influenciadores.

Percebemos que a sociedade contemporânea e a própria complexidade que envolve a atividade de ensino impõem novas exigências aos professores e estabelecem conhecimentos e saberes básicos necessários à docência. O fato de que, na maioria das vezes, os profissionais liberais que abraçam a docência universitária o fazem sem um planejamento anterior e trazem consigo seus conhecimentos da área e as experiências profissionais da área na qual atuam no mercado de trabalho, sem conhecimentos pedagógicos, torna ainda mais relevante o estudo, a reflexão e melhoria dessa condição.

Por essa razão, buscamos estudar os anos iniciais de docência desses professores para obter uma melhor compreensão sobre a constituição dessa caminhada, pois sabemos que é nesse princípio que se consolidam parte das práticas de ensino que poderão ser empregadas por eles ao longo da carreira como professores universitários.

De acordo com a pesquisa, a constituição dos saberes docentes dos profissionais liberais iniciantes está alicerçada basicamente nos conteúdos da disciplina que lecionam,

embasados em bibliografias específicas, legislação e de autores da área. A experiência da prática profissional é outra fonte bastante importante de conhecimento que permite aos professores associar os aspectos teóricos à realidade do mundo do trabalho. Outras fontes para a composição dos conhecimentos são as atualizações profissionais por meio de cursos, palestras, congressos e seminários da área, que permitem aos professores acompanharem as tendências, novidades e regulamentações específicas da área profissional. A consulta na internet em sites e veículos de notícias sobre assuntos a serem trabalhados em aula em aula também foi citada como alternativa para seleção de casos que compõem os exemplos, exercícios, estudos e demais atividades propostas para envolver os alunos com o tema. Além disso, foram apontados ainda os conhecimentos obtidos com seus professores durante a graduação e a pós-graduação e os próprios valores pessoais, fundamentados em questões de educação, ética, respeito e compromisso.

Os principais influenciadores da prática pedagógica adotada pelos professores iniciantes foram seus antigos professores da graduação e a pós-graduação e também os familiares que já atuam na docência. Neles, nossos entrevistados buscaram exemplos de postura, modelos de aula e de práticas pedagógicas adotadas na condução dos processos de ensino.

Portanto, sendo os reflexos da ação docente tão significativos na vida de seus alunos, deve-se destacar a necessidade e a importância de capacitar os professores para a atuação docente, oferecendo a eles as condições para que possam atuar da melhor forma possível, servindo no futuro como referências tanto para aqueles que forem atuar em sua profissão de formação, quanto para aqueles que desejarem abraçar a docência como profissão. Dessa forma, é possível ressignificar a aprendizagem do professor com o passar dos anos com base nas experiências vividas e no aprendizado acumulado.

Estamos convictos de que, além dos esforços que devem ser empreendidos pelo próprio docente em seu aperfeiçoamento constante, é de responsabilidade das instituições de ensino superior garantir as condições necessárias para isso, por meio do planejamento e da oferta de programas permanentes e sistematizados de formação pedagógica, principalmente aos professores em início de carreira em função das dificuldades e necessidades específicas dessa fase. É nisso que acreditamos e para o qual nos mobilizamos.

Referências

- ANASTASIOU, L.G.C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARREIRO, A.C.M. A prática docente na universidade. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R.C. S. (Org.). *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash, 2003.
- BOUZADA, V.C.P.C.; KILIMNIK, Z.M.; OLIVEIRA, L.C.V. Professor iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. *ReCaPe, Rev. Carreiras Pessoas*, v.2, n.1, 2012.
- CARNEIRO, M.H.S. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, I.P.A.; VIANA, C.M.Q.Q. (Org.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas: Papyrus, 2010.
- CUNHA, M.I. *O professor universitário: na transição de paradigmas*. São Paulo: JM, 1998.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1989.
- CUNHA, M.I.; ZANCHET, B.M.B.A. *A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário*. *Rev. Educ.*, v.33, p.189-197, 2010.
- DIAS, A.M.I. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, I.P.A.; VIANA, C.M.Q.Q. (Org.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas: Papyrus, 2010.
- GRILLO, M.C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M.C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- HOLLY, M.L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Brasileiro da Educação Superior. 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: jun.2015.
- KAWASHITA, N. A docência universitária e a reforma educacional brasileira nos anos 90. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R.C.S. (Org.) *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash, 2003.
- LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula e a autoformação docente. In: MOROSINI, M.C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- MASETTO, M.T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MARCELO-GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.
- MARCELO-GARCÍA, C. (Org.) *El profesorado principiante inserción a la docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

VASCONCELOS, M.L.M.C. *A formação do professor de 3º grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.

VOLPATO, G. Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação na educação superior. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2007.

VOLPATO, G. *Profissionais liberais professores: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior*. Curitiba: CRV, 2010.

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

ZANCHET, B.M.B.A. *et al.* Universitários Iniciantes: contextos, motivações e experiências. In. CUNHA, M.I. (Org.). *Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.