

A constituição dos saberes docentes: investigação com professores bacharéis

La constitución del conocimiento docente: investigación con profesores de licenciatura

The making up of professorship knowledge: investigation with undergraduate professors

Mayara Alves Loiola Pacheco

Prefeitura Municipal de Pacatuba, Ceará, Brasil

Maria de Lourdes da Silva Neta

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil

Antônio Germano Magalhães Júnior

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Thaís de Sousa Florêncio

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Alice Maria Correia Pequeno

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Recebido em: 14/06/2021

Aceito em: 20/08/2021

Resumo

O artigo analisa a docência no ensino superior e objetiva compreender a constituição dos saberes de professores que trabalham em um curso de bacharelado de uma instituição pública. Teve como principais pressupostos teóricos: Tardif (2014), Gauthier et al. (2013), Pacheco (2019), Cunha (2010), dentre outros. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com nove professores. Como resultados, observou-se que a constituição dos saberes docentes percorreu os caminhos das histórias de vida dos sujeitos e as experiências durante a formação e atuação profissional no ensino superior, em vivências com os pares, discentes, gestão do curso, estudos e formações.

Palavras-chave: Docência. Formação de professores. Ensino superior.

Resumen

Se analiza la enseñanza en la educación superior, con el objetivo de comprender la constitución del conocimiento de los profesores que trabajan en un curso de licenciatura de una institución pública. Los principales supuestos teóricos son: Tardif (2014), Gauthier et al. (2013), Pacheco (2019), Cunha (2010), entre otros. Fueron realizadas entrevistas semiestructuradas con nueve profesores. Como resultado, se observó que la constitución del conocimiento docente siguió los caminos de las historias de vida y de las experiencias de los sujetos durante la formación y rendimiento profesional en la educación superior, en experiencias con pares, estudiantes, gestión del curso, estudios y formaciones.

Palabras clave: Docencia. Formación de profesores. Enseñanza superior.

Abstract

This paper aims to debate professorship in higher education related to the making up of professors' knowledge who work in undergraduate studies of a public institution. The main theoretical presuppositions were: Tardif (2014), Gauthier et al. (2013), Pacheco (2019), Cunha (2010), among others. Semi-structured interviews were conducted with nine professors. As a result, it was observed that the making up of professorship's knowledge covered the paths of the subjects' life stories and experiences during training and professional performance in higher education by experiencing set forth with peers, students, course management, studies and training.

Keywords: Professorship. Professor training. Higher Education.

Introdução

Uma pesquisa sobre a constituição dos saberes docentes de professores universitários, com formação inicial em bacharelado, possibilitou aclarar os percursos, conversas e concepções sobre a formação, saberes e práticas de ensino.

Haja vista diversas inquietações sobre os saberes docentes, definimos a pergunta norteadora da investigação: Como se constituíram os saberes docentes de professores bacharéis em um curso de medicina veterinária? Com amparo nesse questionamento, objetivamos compreender a constituição dos saberes docentes de profissionais que trabalham em um curso de bacharelado de uma instituição de ensino pública.

Os pressupostos teóricos da investigação estão baseados nos estudos de Tardif (2014), Gauthier et al. (2013) e também se ancoram nas acepções elaboradas por Cunha (2010), Masetto (2012), Machado (2019), Barros et al. (2020), Pacheco (2019), Magalhães

Júnior e Cavaignac (2018) nos auxiliam na compreensão dos procedimentos sob os quais professores aprendem e desenvolvem sua competência para a docência.

Ponderando os debates no Brasil, sobre a necessidade da formação de docentes arriada em políticas públicas que privilegiem a qualidade e a democratização da educação, entendemos que a demanda citada é importante para os cursos de bacharelado. Para Machado (2019) a docência é marcada por imprevisibilidade, singularidade, incerteza e dilemas característicos de uma profissão que lida diretamente com seres humanos em formação, sua epistemologia ultrapassa o conhecimento específico de uma área, por isso, acreditamos que a formação pedagógica do professor universitário bacharel é passível de melhora para o trabalho docente.

No âmbito da educação superior, segundo Barros et al. (2020) surge a problemática da ausência de formação pedagógica para os docentes bacharéis, considerando que os saberes para o exercício do magistério são diversos e não devem se deter ao domínio de um saber específico. Segundo os autores, as diversas teorias que estudam os saberes necessários para a docência convergem na ideia de que os saberes de uma área específica não abrangem o trabalho pedagógico, sendo necessária a transformação das aprendizagens do educador em metodologias pedagógicas que oportunizem novos conhecimentos por parte dos estudantes.

O mérito desta investigação está em desenvolver um estudo que busque compreender a constituição dos saberes docentes de bacharéis do curso de medicina veterinária, isso intenciona melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dentro do curso, além de ofertar suporte na formação pedagógica de seus professores.

O texto está organizado com vistas a indicar, em primeira instância, os caminhos metodológicos deste estudo e logo após, serão apresentados os resultados sobre os saberes docentes, para, no remate, exprimir as narrativas descritas pelos sujeitos acerca da constituição dos saberes docentes no ensino superior.

Metodologia

Na indicação do percurso metodológico, objetivamos evidenciar os caminhos percorridos na investigação, a proposta deste estudo é de enfoque interpretativo, dessa forma desenvolve as interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural histórica (Heck, 2019).

Para exibir as dimensões metodológicas deste estudo, recorreremos à abordagem qualitativa, que busca revelar o universo de significados, pretensões, credos, princípios e práticas. A pesquisa qualitativa, como leciona Minayo (2015, s.p.), corresponde a um

“[...] espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Optamos por efetuar um estudo de caso único, considerando que é uma análise detalhada de unidade de pesquisa e atende ao objetivo deste trabalho. Para Robert Yin (2015), o caso único exige recolha de dados volumosa no mesmo local, levando em consideração as características do fenômeno sob exame, bem como, um conjunto de características associadas à coleta de dados e às estratégias de análise destes.

Deste modo, o estudo de caso único é um procedimento de investigação empírica com o qual se pretende estudar um fenômeno contemporâneo, sendo particularmente adequado o seu uso quando as fronteiras entre o fenômeno em estudo e o contexto em que ele ocorre não são claramente evidentes (Yin, 2015). O autor acrescenta que, pelo fato de muitas vezes ser difícil isolar o fenômeno em estudo do meio em que sucede, é normalmente necessário usar múltiplas fontes de evidência (dados) e cruzar (triangular) os distintos indicadores recolhidos.

Obedecemos, neste passo, a estrutura sugerida por Minayo (2015), que divide a investigação em três fases: 1) Fase exploratória – técnica de recolha de materiais bibliográficos; 2) Trabalho de campo – constitui uma etapa essencial para o conhecimento saberes docentes, objeto dessa investigação; 3) Análise e tratamento do material documental e empírico – que tem como característica a análise e tratamento do material empírico e documental.

As entrevistas semiestruturadas buscaram o entendimento sobre: os saberes fundamentais para o exercício da docência, a aquisição de saberes com os pares, com os estudantes, com a gestão do curso, com leituras, com cursos direcionados ao magistério e com as experiências vivenciadas em sala de aula (Pacheco, 2019). No ensinamento de Moroz e Gianfaldoni (2002), a obtenção de dados não se faz ao acaso, mas tem como foco atingir os propósitos da pesquisa, ou seja, ela acontece em decorrência de se conseguir a resolução do questionamento proposto.

A entrevista semiestruturada proporciona ao pesquisador a possibilidade de formular outras questões no decorrer da aplicação desse instrumento. De acordo com Brandão (2009), é um dos principais recursos que investigadores se servem como técnica de coleta de informação. Desse modo, realizamos uma pesquisa exploratória junto à Coordenação e aos 61 professores que compõem o curso de medicina veterinária, sendo que: 53 destes possuem a formação inicial em cursos de bacharelado, quatro são formados em licenciatura e bacharelado e outros quatro não foi possível obter informação a respeito da graduação.

Estabelecemos como critérios de participação na pesquisa: trabalhar 40 horas com dedicação exclusiva, ter ministrado disciplinas no curso nos anos de 2017 e 2018, ministrar conteúdos curriculares exclusivamente em medicina veterinária e haver ingressado como professor nos primeiros 15 anos do curso.

Assim, entrevistamos nove professores, e, recorrendo aos aspectos éticos, foram resguardadas suas identidades, substituindo seus nomes reais por pseudônimos, sendo eles: professora Antonia, professor Bernardo, professor Cleber, professor Francisco, professor João, professor Marcos, professora Maria, professor Renato e professora Sandra.

Os relatos foram divididos em segmentos temáticos e analisados com amparo no referencial teórico. Vale salientar que, em relação aos aspectos éticos, a investigação conta com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade¹. Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para autorizar a exposição de suas falas.

Resultados e discussões

No desenvolvimento dessa pesquisa, tivemos como ponto de pauta, o relato da constituição dos saberes docentes com base no percurso formativo e em diferentes experiências vivenciadas pelos sujeitos durante o exercício da docência. Essas experiências podem ter sido realizadas de modo individual ou em grupo. Dos nove professores partícipes da investigação, todos têm formação inicial em medicina veterinária e titulação máxima em:

Quadro 1

Titulação máxima dos docentes entrevistados.

Docente	Titulação Máxima
Sandra	Doutorado
Cleber	Doutorado
Francisco	Mestrado
Maria	Mestrado
João	Doutorado
Marcos	Doutorado
Renato	Doutorado
Bernardo	Doutorado
Antonia	Doutorado

Fonte: os autores.

¹ Número do parecer 2.932.611. Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).

A formação inicial dos professores é predominantemente bacharelesca, diferente do que ocorre na educação básica, pois é inexistente a obrigação formativa em curso de licenciatura para o exercício da profissão de professor do magistério superior.

Considerando que a investigação objetivou compreender as dimensões conceituais acerca dos saberes docentes com base nas narrativas de professores bacharéis, torna-se importante questionar o que é recorrentemente discutido na esfera deste tema, isto é, ter um entendimento sobre a discussão acerca dos saberes docentes.

Ao iniciarmos as entrevistas, percebemos que o termo "saberes" produziu dúvidas nos docentes, porquanto não retratava uma palavra familiar, de sorte que eles não compreendiam seu significado. Assim, para seguir com as entrevistas, foi necessário procedermos a uma breve explicação sobre o conceito de saberes.

Ao serem interrogados sobre quais saberes avaliavam ser fundamentais para exercer o magistério, a professora Sandra, professor Cleber, professora Maria e professor João determinaram como indispensáveis: ter o domínio do conteúdo a ser ensinado e saber estabelecer boas relações interpessoais. Enquanto o professor Cleber e professora Maria afirmaram que, no referente aos saberes básicos para exercer a docência, o saber sobre o conteúdo da disciplina que irá ministrar é o principal. Para o professor Cleber é de grande relevância que o profissional antes de ingressar em um mestrado ou doutorado, precisa ter experiência no trabalho de campo, em clínicas e afins, para ter autoridade em apresentar determinados conteúdos do curso aos alunos.

O professor Renato considerou como fundamental o saber técnico, mas também ressalta a importância do saber didático, no sentido de ensinar, pois o saber técnico sem o didático, em sua concepção, fica limitado e muitos professores que sabem o conteúdo acabam não sabendo "passar a matéria" e "tendo dificuldades para se expressar". Segundo o professor Renato alguns docentes têm problemas em ministrar boas aulas por causa da timidez e o conhecimento da didática pode ajudar a superar essas dificuldades.

Ter conhecimento sobre o conteúdo a ser lecionado é imprescindível. Quem ensina, no entanto, precisa planejar aulas, organizar espaços, avaliar o processo, estar sensível as necessidades dos discentes para aprender, dentre outras ações (Pacheco, 2019). Ao desempenhar a profissão de professor, fica evidente que somente o domínio do conteúdo não é suficiente, porquanto diversos outros saberes devem ser utilizados para a prática docente (Gauthier et al., 2013). Sob a ótica de Tardif (2014) os saberes disciplinares se referem àqueles produzidos pelos investigadores e cientistas das diferentes áreas inscritas no âmbito do saber parcialmente ordenado. O professor não é produtor do saber disciplinar, no entanto, para a sua prática docente, utiliza o saber

produzido por esses investigadores e cientistas. Por isso, o ato de ensinar verdadeiro exige do docente o domínio sobre o conteúdo a ser ministrado.

O professor Francisco avaliou que para ser professor é fundamental “ter o dom”. Reforçando sua fala, os professores Marcos e Maria disseram ser importante “gostar da profissão”. O Professor Marcos afirmou: “Você precisa gostar do que faz, penso que, gostar talvez não responda sua pergunta”.

Segundo Pacheco (2019) “gostar de ensinar” ou “ter o dom” traz à reflexão o pensamento de que ensinar não repousa somente em ter ou não ter aptidão. Acreditamos que esse conhecimento não é próprio, não nasce com a pessoa, mas é adquirido através de vivências individuais ou em grupo.

Os professores são reconhecidos, justamente, pelo domínio técnico demonstrado na solução de problemas, ou seja, devem conhecer os procedimentos adequados de ensino em suas diferentes situações (Tardif, 2014). Autores ressaltam que os saberes da ação pedagógica são mais oportunos quando discutimos sobre os saberes docentes, tratando-os como “[...] saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula” (Gauthier et al., 2013, p. 33), ou seja, práticas de ensino teórica e empiricamente embasadas e compartilhadas.

Em seus estudos, Tardif (2014) aborda características mais minuciosas do que as de Gauthier et al. (2013) sobre os saberes profissionais na docência, fazendo a seguinte classificação: temporais, plurais, personalizados e heterogêneos. Para Tardif (2014), os saberes são temporais, pois são adquiridos com procedência no enredo das histórias de vida e da carreira profissional docente, onde incorporam com as experiências internas e externas ao contexto escolar. Portanto, credo, representações, certezas e consequências do percurso de vida dos sujeitos são reativadas quando começam a trabalhar como professores.

Conforme Tardif (2014) o saber dos professores é plural, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos provenientes de fontes diferentes. O saber docente também é personalizado, já que sua natureza ultrapassa o cognitivo, pois contém as impressões da história de vida de seus sujeitos, as marcas de sua cultura, de seus pensamentos e vivências pessoais, de seus contextos de trabalho, de experiências individuais. Além de ser heterogêneo, pois envolve na própria atividade docente os conhecimentos e um saber-fazer diferenciado oriundo de fontes diversas.

Na mesma direção, Magalhães Júnior e Cavaignac (2018, p. 12) afirmam que os professores consolidam o “desenvolvimento da prática docente ao longo da carreira” iniciando ainda enquanto estudantes da educação básica, prosseguindo nas vivências

de monitoria, atividades de pesquisa na graduação, pela participação em grupos de estudo e estágios supervisionados no mestrado e doutorado, constituindo saberes docentes experienciais próprios e diferenciados que agregam no exercício do magistério e na formação do professor.

Sobre o saber da experiência, Candau (2007) leciona que o professor dialoga com as disciplinas e realiza sua prática. Com efeito, os saberes da experiência fundam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à vivência individual e coletiva.

Para o professor Bernardo, ter conhecimento e responsabilidade com o exercício da função, são saberes fundamentais para ser um professor, mas não detalhou que “conhecimento” seria esse, tampouco o que seria “ter responsabilidade”. O professor destacou também como necessário a função de professor, ter a aptidão de instigar e estimular o aluno na busca pelo conhecimento e no interesse pela aula.

A professora Antonia nomeou saberes sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, o conhecimento do conteúdo a ser apresentado, conhecimentos na área da Psicologia e também de relações interpessoais como conhecimentos necessários para qualquer professor exercer bem à docência.

Durante esses questionamentos, os participantes declararam não possuírem alguns saberes que julgam essenciais para o magistério, entre os quais estão os da área de Pedagogia, da Psicologia e de relacionamento interpessoal, mas foram unânimes em determinar como fundamental e detentores, o conhecimento sobre o conteúdo disciplinar a ser ministrado, segundo os professores, ter domínio do conteúdo é necessário para exercer a docência no ensino superior.

Quando solicitado que relatassem sobre a constituição dos saberes com os pares, os professores nos perguntaram de quais docentes eles deveriam falar, se deveriam se referenciar aos colegas de curso, aos professores que tiveram durante a pós-graduação *lato* e *stricto sensu* ou se poderiam se destinar a falar de qualquer professor com o qual tivessem relações. Já esperávamos que essas dúvidas fossem emergir, porque optamos por construir uma pauta para entrevistas onde captássemos o que primeiro vem à mente dos partícipes ao se defrontarem com as temáticas (Pacheco, 2019).

O fato de alguns docentes optarem por falar sobre a constituição de saberes com professores da pós-graduação, e outros das interações com seus colegas de trabalho do curso de medicina veterinária, diz muito sobre como ocorreram a constituição dos saberes.

A professora Sandra relatou que com seus antigos professores constituiu importantes saberes, principalmente a ensinar parecido com aqueles que considerava os melhores professores, diz: “eu aprendi muito com meus professores, me espelhei naqueles que eu achava que eram mais capacitados”. Formaram, assim, modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar suas práticas. Isso acarreta problemas de aspectos morais, atitudinais e relacionais no âmbito escolar, produzindo uma mera imitação de condutas sem reflexão sobre sua aplicabilidade.

O professor Francisco relatou sobre experiências que teve com antigos professores. Disse que aprendeu normas morais para se comportar devidamente em sala de aula “Eu me considerava muito pouco maduro para essa tarefa, então com os mais antigos eu fui aprendendo algumas atitudes”. O professor João ressaltou como importantes as formações nos cursos de mestrado e doutorado para sua atuação como docente.

A partir do início do século XVII, a tradição pedagógica mudou a estrutura do ambiente escolar, o professor deixou de ministrar aulas individuais e passou a ministrar aulas coletivas, direcionadas a vários discentes simultaneamente. Nesse cenário, cada indivíduo tem em mente uma representação de escola, essa concepção precoce da profissão em vez de ser problematizada e repensada, ampara um modelo para guiar os comportamentos. Esse saber da tradição é frágil e será testado e modificado pelo saber da experiência, finalmente, validado ou não pela ação pedagógica (Gauthier et al., 2013).

A professora Sandra, quando questionada sobre os saberes que constituiu junto a outros professores, dirigiu a resposta às relações estabelecidas com os docentes do próprio curso, ressaltando a dificuldade de se construir um trabalho em grupo dentro do curso até com professores de disciplinas afins. O professor Cleber também se referiu aos professores do curso de medicina veterinária, ao responder a mesma indagação. Disse que a busca por um trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os colegas de curso e as disciplinas é de execução difícil. Segundo o entrevistado, isso ocorre por falta de uma ação institucionalizada da universidade, ficando a depender da “boa vontade” de um ou outro professor. Segundo o professor Cleber os professores do curso sempre se posicionaram dizendo que nenhuma disciplina deveria existir isolada, pois o currículo é formado por todas e dependente de uma série de saberes, dessa forma é necessário ter integração.

O professor Marcos se referiu as dificuldades na constituição de saberes a partir da colaboração com outros colegas do curso. Em harmonia com os relatos anteriores, o professor Renato considerou difícil a aquisição de saberes com os colegas, afirmando que ocorre ocasionalmente somente troca de informações técnicas referentes ao conteúdo das disciplinas, uso de materiais ou espaços. Professor Bernardo e professora

Antônia relataram que no curso em que trabalham os docentes são extremamente individualistas e centrados nas disciplinas que ministram, o que para eles é um obstáculo para a aquisição e constituição de saberes como um grupo.

Dessa maneira, o isolamento que ocorre com os docentes no ensino superior é indicado por Bireaud (1995) como um dos impedimentos à formação pedagógica desses profissionais. Os docentes universitários, como ressalta a autora, são dominados por querer ensinar à sua maneira, sem considerar as contribuições de terceiros. Para quebrar esse ciclo que prejudica a constituição de saberes com os pares, é necessário que a gestão do curso proporcione a integração entre os docentes e as disciplinas, despertando os indivíduos para o trabalho colaborativo. Partilhar os saberes adquiridos e constituídos entre os colegas de profissão é uma maneira de validar esse saber, que deixará de ser individual e passará a pertencer ao coletivo, sendo experimentado e testado na prática de ensino pelos outros professores.

Os docentes sujeitos dessa investigação, afirmaram a dificuldade de constituir saberes com outros professores, porém, entendemos que algumas vezes esses profissionais não sabem perceber como constituição de saberes, as interações diárias vivenciadas dentro e fora do âmbito de trabalho formal. Cunha (2010, p. 88) explica que para a profissão docente se estruturar “[...] os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento”. Cotidianamente, os professores dialogam informalmente sobre conteúdos lecionados nas disciplinas que ministram, sobre como realizar da maneira adequada uma determinada atividade, trocam informações sobre os discentes e como lidar com problemas inerentes a sala de aula e a universidade. Com Pacheco (2019) concluímos afirmando que esses professores dividem saberes peculiares à prática docente no ensino superior e por desconhecimento não compreendem a importância desses momentos em sua formação.

Quando os entrevistados foram questionados sobre a importância da gestão do curso na constituição de saberes relevantes para o magistério, opiniões diversas emergiram em seus relatos. Professora Sandra e professor Marcos responderam que depende de quem está na coordenação do curso, mas que, na gestão atual, a coordenação estava se esforçando, realizando encontros de formação e a semana pedagógica no início dos semestres.

Os professores Cleber e Francisco disseram que, logo quando ingressaram como professores na universidade, a coordenação não tinha condições de dar suporte quase nenhum aos professores, porque a Faculdade de Medicina Veterinária era isolada (estrutura física) e, segundo eles, não tinha a estrutura necessária para esse suporte, mas com o passar dos anos a universidade cresceu, essa posição de fragilidade pedagógica mudou e passou a ser trabalhada pela coordenação.

A professora Maria apontou como o principal desafio enfrentado pela gestão do curso, independente de qual pessoa assuma o cargo de coordenador, o deficiente apoio a área pedagógica nos cursos de bacharelado. Segundo a entrevistada, falta suporte para o planejamento dos programas das disciplinas, falta orientação na elaboração e planejamento das metodologias que serão utilizadas em sala de aula, falta também uma formação adequada para que eles saibam avaliar o ensino e a aprendizagem dos alunos, sendo da universidade a responsabilidade de apoio a gestão dos cursos.

Já o professor Renato expressou que o saber mais importante adquirido por ele com a gestão do curso foi o de saber lidar com diferentes pessoas, a gestão o ajudou a fortalecer as relações interpessoais. Concordando, o professor João diz que se considera “um eterno estudante” e mesmo com a falta de planejamento adequado das formações pedagógicas, ele conseguiu aprender a conviver com pessoas diferentes e que essas formações tiveram um resultado positivo em seu percurso formativo dentro da universidade.

O professor Bernardo citou não buscar a gestão do curso em busca de apoio ou para adquirir com eles novos saberes: “Bem, eu nem posso dizer muito, porque eu também não vou muito atrás né?”. A professora Antônia relatou nunca ter adquirido nem um saber significativo com a gestão do curso de medicina veterinária. Em relação aos espaços de formação continuada em serviço Benachio (2011) explica que há o professor que estuda, reflete e discute, aquele que vai para as reuniões buscando aprender mais, querendo compartilhar e encontrar soluções para as situações-problema; em contrapartida, tem também os que parecem não apreciar esses espaços formativos e por isso, estão paralisados em seus saberes.

Assim se evidenciou que “[...] a formação continuada em serviço exige, portanto, também, disponibilidade do docente, pois é um convite a entrar num processo de reverse, de tomar distância e olhar-se pelo espelho” (Benachio, 2011, p. 15). O professor, portanto, sujeito desta pesquisa, deve ser compreendido por meio de sua história e de suas ações nas distintas áreas da vida.

Constatamos, com base nos discursos expressos, que ainda há deficiências no apoio pedagógico oferecido pela gestão do curso de medicina veterinária aos seus professores, mesmo que venha mostrando uma “melhoria” segundo alguns docentes. Isso nos remete à dificuldade que a universidade tem de oferecer os subsídios necessários para que a gestão do curso desenvolva a formação pedagógica do seu grupo de modo satisfatório.

Apesar das mudanças nos currículos e no ensino, as transformações no magistério na área da saúde esbarram em dificuldades. Costa (2007) assinala que um dos pontos limitantes no ensino em saúde está relacionado a falta de proximidade dos problemas

educativos particulares da área médica. Os professores bacharéis que atuam no ensino em saúde tendem a confrontar com incredulidade ou displicência os assuntos pedagógicos direcionados à docência nos cursos de bacharelado.

Com vistas a situar o saber do professor no âmbito da interação do individual com o social, Tardif (2014) expõe sua preocupação em revisar o modo como está sendo feita a formação docente. Exprime, então, como os fundamentos da formação profissional docente devem considerar os saberes dos professores e as realidades de sua prática. Em suma, corroboramos com essa reflexão, o saber como condutor da prática e da competência profissional para a docência. Na percepção de Costa (2007) a prática docente na área da saúde mostra-se inflexível a mudanças, visto que os professores continuam a ensinar como sabem e resistem a outras estratégias de ensino-aprendizagem.

Quando tratamos sobre a aquisição de saberes com os discentes, a professora Sandra nos apontou uma difícil situação que enfrentou em uma de suas turmas. Relatou sobre uma turma desinteressada, na qual os alunos não queriam participar da aula, não tinham atenção ao assunto que ela lecionava, que segundo a entrevistada “pareciam estar mortos”, em um primeiro momento ela se sentiu “impotente” frente a situação, mas buscando uma solução decidiu pôr em ação uma mudança de atitude ante o planejamento de suas aulas e de suas práticas de ensino, enfatizando o desafio de repensar suas metodologias e o modo como vê o ensino e aprendizagem.

A situação mencionada pela professora Sandra nos fez refletir sobre como muitas vezes o professor se sente impotente diante de algumas situações do cotidiano escolar. Faria et al. (2021) ressalta que os discentes passam por dificuldades iniciais ao ingressar na graduação, surgem também obstáculos na adaptação a vida acadêmica relacionados as novas responsabilidades do estudante, que deve agir com mais presteza e autonomia. Por não possuir os saberes necessários para o exercício da docência, para os professores bacharéis, a situação narrada pela professora Sandra é ainda mais complexa, pois eles não tiveram em sua formação inicial e continuada a formação pedagógica adequada para lidar com essas situações, tendo que fazer uso intuitivo de diferentes estratégias buscando uma solução. Para conseguir resolver esse problema com seus estudantes, a professora fez uso da intuição para tentar buscar metodologias exitosas, como, por exemplo, sair das cadeiras e ministrar aula sentada no chão para conseguir uma aproximação com seus alunos.

Hobold (2018) ao apontar as relações entre a formação inicial e continuada, as aprendizagens da docência, a experiência em sala de aula, o encontro desse professor, reúne alguns modelos/formas de pensar o método de aprendizagem da docência no ensino superior, que viabilizam a discussão do desenvolvimento profissional docente.

O professor Cleber afirmou que não tem dúvidas de que sempre aprende algo com os estudantes. A professora Maria e o professor Marcos relataram que todas as experiências com os discentes produzem saberes, principalmente por meio dos questionamentos feitos pelos alunos durante as aulas. Depois de uma resposta ou de alguma informação trazida pelo discentes, eles conseguem juntos produzir conhecimento. Em seu relato, o professor Marcos narrou que nunca teve receio de demonstrar aos alunos quando não sabia de algo, disse que quando se “trabalha com o coração” e com diálogo existe respeito na sala de aula. O entrevistado complementa dizendo que é um grande erro pensar que pelo fato de os estudantes ainda estarem no início de sua jornada formativa eles não sabem de nada. Temos que estar sempre dispostos a aprender o que eles querem nos ensinar.

A professora Maria relatou que os professores têm à oportunidade de aprender com as perguntas dos alunos, inclusive quando não sabemos de algo e precisamos pesquisar alguns assuntos recentes. A vivência com as diferenças de pensamentos, de atitudes e de aprendizagem são fundamentais para essa constituição de saberes. Para o professor Francisco, o professor João, o professor Renato e professor Bernardo a aquisição de saberes surge da convivência e da tomada de consciência de que existem diferentes tipos de estudantes, inclusive aqueles com necessidades especiais, e que cada aluno aprende no seu ritmo e à sua maneira.

O processo de ensino e aprendizagem também depende das relações estabelecidas em sala de aula. Segundo Machado (2019, p. 110) “Ao mesmo tempo em que trabalha com estudantes reunidos em classes, lida com a individualidade de cada pessoa situada num tempo e espaço peculiar, com significados também particulares”. Ademais dos saberes pedagógicos, os professores precisam ter atenção a colaboração entre as pessoas no desenvolvimento do trabalho, buscando conhecer as realidades dos estudantes e identificar suas dificuldades, para que eles possam atingir uma aprendizagem satisfatória.

Pelas explanações dos docentes, observamos que buscam se adequar aos perfis dos estudantes integrando as turmas, tentam criar metodologias para estreitar a interação com os estudantes, identificando suas particularidades e necessidades. Percebemos, também, uma certa frustração pela falta de interesse dos alunos pelos conteúdos ensinados e uma impotência em não conseguir lidar satisfatoriamente com a situação.

A professora Antonia relata que até a lecionar ela aprendeu com auxílio dos estudantes. Segundo a professora, os docentes por terem mais maturidade profissional e pessoal, devem liderar o processo de aproximação com os alunos, visando a troca e a construção de conhecimento e a aquisição de novas aprendizagens. Finalizando seu relato a professora Antonia disse que a sala de aula é um organismo vivo e os docentes

devem saber conduzir pessoas para aproveitar as oportunidades oferecidas pela interação com os estudantes.

Quando questionados sobre a constituição de saberes a partir de leituras e cursos voltados a formação pedagógica, a professora Sandra e a professora Antonia responderam que não consideraram eficazes suas buscas por materiais para esse fim, que não conseguiram constituir saberes significativos por esses meios, mas consideram que teriam tido melhor êxito se tivessem as orientações necessárias.

A busca sem êxito das professoras mostra como é importante um direcionamento adequado nas ações que tem por objetivo a formação pedagógica desses profissionais. Para Masetto (2012), o professor deve ter preparo pedagógico para exercer a profissão de professor no ensino universitário. O autor afirma que assumir a mudança de concepção sobre o processo de ensino, além de domínio sobre o processo, exigirá do professor uma formação adequada para o magistério, o que não é comum nos cursos de bacharelado. A professora Sandra relata que procurou alguns cursos e leituras para melhorar a sua atuação como docente, ações que tinham como foco o conhecimento pedagógico, mas não considerou tão eficaz quanto os cursos sobre os conteúdos técnicos da disciplina em que atua na medicina veterinária.

O professor Cleber, professor Francisco, professor João e professor Marcos citaram a realização de cursos no âmbito da medicina veterinária, mas não na área pedagógica propriamente dita. O professor João ressalta que quase em sua totalidade, as leituras que realiza são voltadas à área técnica em que atua e que leituras em outras áreas são “uma raridade”.

O professor Renato também direciona suas leituras prioritariamente para a área técnica. Sobre leituras e cursos objetivando a formação pedagógica o docente disse que não tem o hábito de fazer leituras em outro campo que não seja sua área técnica de atuação e que as vezes que se deparou com materiais voltados ao pedagógico, mas não parou para ler. O professor Bernardo respondeu que todo dia aprende algo novo, seja num livro, em uma busca na internet, na discussão com um colega, de maneira informal e não estruturada, porém, o professor não disse especificamente que leituras realizou ou que buscas fez visando sua qualificação para o exercício da docência.

Barros et al. (2020, p. 5) consideram que “os conhecimentos para a docência se inserem em uma ampla conjuntura e não devem ser circunscritos à concepção de um saber específico, mas como um conjunto complexo de elementos que se inter-relacionam”. Constatamos que os docentes universitários tanto não ingressam com a formação pedagógica adequada para ser professor, como não são instigados a compreender a importância da formação tendida para a qualidade do ensino e aprendizagem pelos

quais são responsáveis quando ingressam no magistério, esses profissionais se dedicam cada vez mais a aprimorar os conhecimentos técnicos voltados a área que ministram disciplinas e negligenciam o aprimoramento do saber pedagógico que é imprescindível no exercício de suas funções como professores.

A professora Maria é a única entrevistada com duas especializações específicas na área da educação e, sobre leituras relacionadas à docência, disse que com a necessidade de mudanças em suas aulas e de se profissionalizar como professora, buscou formações relacionadas à docência por não achar suficiente apenas o conhecimento dos assuntos da disciplina que leciona.

A consideração expressa pela professora Maria coaduna com Tardif (2014, p. 12) quando diz que “o saber dos professores é um saber deles”. É um saber imbricado a sua identidade, que foi construída através do seu percurso de vida profissional e pessoal, em suas relações com estudantes e outros professores, diante disso, é indeclinável compreender todos os elementos que o fizeram docente e que norteiam sua prática.

No cotidiano do trabalho docente os professores desenvolvem saberes que são específicos a sua profissão. São saberes que vêm de experiências individuais e são enriquecidos nas vivências coletivas, formando habilidades essenciais para o saber-fazer e saber-ser (Tardif, 2014). A professora Sandra mencionou que sua experiência em sala de aula a ensinou que todas as turmas são diferentes, sendo necessário alterar as práticas para atingir bons resultados. O professor Francisco disse que os saberes que constituiu na experiência em sala de aula foi resultado do convívio com seus alunos, evidenciando a imensidão do aprendizado que tem com os alunos todos os semestres.

Nos relatos os professores foram unânimes em afirmar que a constituição de saberes em sala de aula vem do diálogo com os alunos: saber conversar, conduzi-los ao estabelecimento da ética, da cidadania, da humanização, das diferenças e das relações político-sociais são saberes que adquirem na interação com os discentes.

Os saberes que servem de alicerce para o ensino não se limitam, como explicado anteriormente, ao conhecimento técnico do conteúdo a ser ensinado, abrangendo uma diversidade de situações, como: planejamento, avaliação, gestão da turma, dentre outras. A professora Antonia disse que na experiência em sala aprendeu a agir instintivamente. Para os professores, percebemos que mais do que os conhecimentos adquiridos em cursos e leituras ou produzidos pelas pesquisas na área da Educação, a experiência de trabalho parece ser a fonte favorita para embasar sua prática de ensino.

Professor Marcos enfatizou que elaborou saberes com as experiências das salas de aula e em trabalhos fora da docência, trabalhando em diferentes ramos dentro da medicina veterinária antes de ser professor, segundo ele, isso foi importante para constituir saberes

através da experiência e do contato com diferentes pessoas. Professor Cleber concordou com professor Marcos ao dizer que os saberes constituídos no campo agregam na sala de aula. Nesse sentido Tardif (2014) assevera que o saber profissional vem de diversas fontes, quando esses saberes são utilizados nas ações diárias em sala de aula fica difícil definir de imediato suas origens, requerendo reflexões e análises.

Professor Renato relatou que no início de sua carreira, sempre ficava nervoso nos primeiros cinco minutos da aula, mas que com a longa experiência em sala esse obstáculo foi superado. Enquanto o professor Bernardo não soube discorrer acerca dos saberes adquiridos com a experiência, disse apenas que cada semestre traz novos alunos e com isso, novas demandas, que a maneira como ele guia sua prática de ensino e aborda o programa da disciplina depende da receptividade da turma.

No relato desses entrevistados, entendemos que tem compreensões baseadas nas suas experiências profissionais e também como estudantes. Apesar das carreiras sólidas como professores universitários, identificamos o fato de que as reflexões trazidas sobre os saberes necessários para ser um professor, estão atreladas às situações problemáticas, às relações entre professor/estudante e coordenação do curso e às metodologias escolhidas para o desenvolvimento do trabalho.

Considerações finais

O fazer pedagógico dos docentes do curso investigado é norteado por teorias individuais sobre os saberes inerentes à docência, advindos de experiências diversas, pessoais e profissionais, dentro e fora do âmbito da universidade, sendo acrescidas de intuição, crenças e tradições. Essas características são indicativas de como compreendem as informações e percebem as formas de intermédio pedagógico em sua prática. Esse entendimento direcionado adequadamente, de modo colaborativo com seus pares, é passível de produzir a elaboração de saberes válidos para o exercício da docência.

Compreendemos que a constituição dos saberes docentes percorreu os caminhos das histórias de vida desses profissionais, das suas experiências formativas e atuação profissional. Os diálogos com professores mais experientes que lhes serviram como espelho, é um ponto que deve ser considerado como peso na maneira a qual se portam em sala de aula.

Quando relatam a constituição de saberes com os pares, fica claro que há um isolamento entre os docentes do curso, fato revelador da deficiência do trabalho em

grupo e da liderança da gestão em integrar os docentes para um trabalho colaborativo. Um paradoxo é expresso aqui: os professores foram unânimes em citar as dificuldades, em partilhar e adquirir saberes com seus colegas, mas, em sua maioria, não se colocam como parte desse problema, delegando a culpa a terceiros e não a si.

Os achados da investigação mostram também a necessidade de dialogarmos com docentes universitários sobre a pertinência da mobilização dos saberes; principalmente, viabilizando os conhecimentos acerca das especificidades da profissão, reconhecendo-se como ofício que possui saberes próprios. Como especificado no decorrer dessa discussão, o saber docente é constituído de diversas fontes, advindo dos espaços de vida e de atuação dos professores.

Os professores bacharéis devem ser estimulados a buscar formações que transcendam os conteúdos técnicos das disciplinas nas quais atuam para que possam se especializar na dimensão pedagógica da docência, e a primeira etapa desse caminhar deve ser o diálogo sobre a institucionalização das políticas para valorização das ações de ensino na graduação. Os professores devem ser sensibilizados para o entendimento de que a constituição dos saberes docentes em integração com os colegas de curso é imprescindível, resguardando as individualidades de cada sujeito. Finalizamos considerando inconcebível um ensino e uma aprendizagem de qualidade nos cursos de bacharelado sem priorizar os saberes específicos para a prática docente e sem investir em uma formação que atenda as particularidades de cada curso.

Referências

- Brandão, I. R. (2009). *A Participação dos Pais na Formação de Jovens e Crianças Realizada pelas Escolas Públicas do Município de Sobral (CE)*. [Projeto de Iniciação Científica. Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (UVA/FUNCAP)].
- Barros, C. M. P., Dias, A. M. L., & Therrien, J. (2020). Saberes docentes para o Outro na atuação do educador-bacharel na educação superior. *Linhas Críticas*, 26, e30573. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.30573>
- Benachio, M. N. (2011). *Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?* Paulinas.
- Bireaud, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto.
- Candau, V. M. F. (2007). Formação continuada de professores: tendências atuais. Em M. G. N. Mizukami, & A. M. M. R. Reali (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais* (pp. 140-141). EdUFSCar.

- Costa, N. M. S. C. (2007). Docência no Ensino Médico: por que é tão difícil mudar? *Revista Brasileira de Educação Médica*, 29(1), 21-30. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022007000100004>
- Cunha, M. I. (2010). *Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Junqueira & Marin Editores.
- Faria, P. M. F., Venâncio, A. C. L., Schwarz, J. C., & Camargo, D. (2021). Inclusão no ensino superior: possibilidades docentes a partir da Teoria Histórico-Cultural. *Linhas Críticas*, 27, e35389. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35389>
- Gauthier, C., Mortineau, S., Desbiens, J., Malo, A., & Simard, D. (2013). *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Unijúí.
- Heck, M. F. (2019). Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições (Resenha). *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, 8(2). <https://doi.org/10.35819/tear.v8.n2.a3520>
- Hobold, M. S. (2018). Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, 13(2), 425-442. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010>
- Machado, S. B. L. V. (2019). *Docência universitária em cursos de licenciatura na Faculdade de Educação de Itapipoca/UECE: cartografias de percursos formativos, constituição de saberes e vivências de práticas de ensino*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual do Ceará]. Repositório Institucional da UECE. <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86444>
- Magalhães Júnior, A. G., & Cavaignac, M. D. (2018). Formação de professores: limites e desafios na Educação Superior. *Cadernos de pesquisa*, 48(169), 902-920. <https://doi.org/10.1590/198053145405>
- Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. Summus.
- Minayo, M. C. S. (2015). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Moroz, M., & Gianfaldoni, M. H. T. A. (2002). *O processo e pesquisa: iniciação*. Liber livro.
- Pacheco, M. A. L. (2019). *Formação, saberes e práticas ensino dos professores do curso de medicina veterinária da UECE*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Ceará]. Repositório Institucional da UECE. <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=94701>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17 ed.). Vozes.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5 ed.). Bookman.

Biografia

Mayara Alves Loiola Pacheco

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2020). Professora efetiva na Secretaria da Educação, Esporte e Juventude do Município de Pacatuba, Ceará. Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).

E-mail: mayara.loiola@aluno.uece.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6017-5852>

Contribuição na elaboração do texto: contribuição em todas as seções, aplicação de entrevistas, análise de dados.

Maria de Lourdes da Silva Neta

Doutora em educação pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

E-mail: lourdes.neta@ifce.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3726-4806>

Contribuição na elaboração do texto: análise de dados, revisão e consolidação do manuscrito.

Antônio Germano Magalhães Júnior

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009). Professor da Universidade Estadual do Ceará. Participa de grupos de pesquisa sobre a temática história da educação brasileira, formação de professores, avaliação e educação a distância.

E-mail: germano.junior@uece.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-4207>

Contribuição na elaboração do texto: revisão e consolidação do manuscrito.

Thaís de Sousa Florêncio

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2019). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Diretora de Mulheres na Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG).

E-mail: thaisousaf@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9761-2334>

Contribuição na elaboração do texto: contribuição na seção resultados e discussões, revisão e consolidação do manuscrito.

Alice Maria Correia Pequeno

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2020). Professora permanente do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde e do Mestrado Profissional em Saúde da Família da Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: alicepequeno@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4248-1610>

Contribuição na elaboração do texto: revisão e consolidação do manuscrito.

