

A ARTICULAÇÃO DE SABERES DOCENTES EM AULAS NO ENSINO SUPERIOR SOB O OLHAR DA TEORIA DE MAURICE TARDIF

Camilla Afonso Ferreira de Araújo *Mestranda em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Pernambuco* – camila.afonsoferreira@gmail.com Elizangela Dias Santiago *Mestranda em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Pernambuco* – elizangeladias92@hotmail.com Karla Alexandra Dantas Freitas *Estrela Doutoranda em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Pernambuco* – karla_adfe@hotmail.com Manoel Caetano do Nascimento Júnior *Mestrando em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Pernambuco* – manoelufpee@gmail.com Patrícia Fortes de Almeida *Doutoranda em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Pernambuco* – patricia.fortes.profa@gmail.com

RESUMO

Este artigo é fruto de um conjunto de atividades propostas através da disciplina de Didática do Ensino Superior da Universidade Federal de Pernambuco durante o primeiro semestre letivo de 2018. Olhar para o ensino superior como um espaço que necessita ser problematizado foi tema recorrente na referida disciplina e orientou nosso caminho de investigação. A pesquisa aqui sistematizada procura refletir, especificamente, a mobilização de saberes docentes através da prática de 3 professores da UFPE, 1 da Faculdade Estácio e 1 da Faculdade de Igarassu. Para captar os dados foi elaborado um roteiro semiestruturado de observação e um diário de campo. Utilizamos para discutir o conceito de saberes docentes as formulações teóricas elaboradas por Maurice Tardif. A concepção de que há uma pluralidade e heterogeneidade de saberes permitiu colocar as observações em diálogo com as convenções teóricas e apontar as relações entre elas. A partir da discussão feita foi possível inferir que os saberes docentes são mobilizados a partir do contexto no qual os professores se inserem e que é fundamental conhecê-los para compreender as complexidades das ações em sala de aula.

Palavras-chave: Didática do Ensino Superior, Saberes Docente, Trabalho docente, Maurice Tardif.

1 INTRODUÇÃO

A obra de Maurice Tardif, pesquisador e professor canadense, explora a concepção de que os docentes mobilizam diversos tipos de saberes para atuarem em sala de aula e/ou outros espaços educacionais.

Estes saberes, conforme o autor, são constituídos em suas vidas profissional e pessoal, quais sejam: saberes curriculares (relativos às orientações de ementas, livros, planos etc); saberes disciplinares (relativos aos conteúdos específicos da disciplina ministrada); saberes de formação profissional (adquiridos durante sua formação inicial ou continuada na profissão); saberes culturais (relacionados à sua história de vida e sua pertença a um determinado grupo cultural); e saberes experienciais (adquiridos durante o tempo e a partir das suas experiências práticas na docência ou não) (TARDIF, 2008).

Compreender a implicação desses saberes na prática docente nos leva a concordar com Tardif quando afirma que “Não existe uma maneira objetiva de ensinar: todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa” (TARDIF, 2008, p.144-145).

De fato, como em todas as relações humanas, a relação do professor com sua(s) turma(s), seus alunos, reflete muito do que ele é enquanto pessoa, muito embora essa visualização do ser docente como alguém com família, problemas, desejos e sonhos, seja

desapercebida pelos alunos e até mesmo por seus pares de profissão, tendo em vista a dinâmica social que envolve o ensino (especialmente na Educação Básica), em que a falta de tempo mal proporciona aos professores escutar seus alunos, que dirá manter relações estreitas que possibilitem um olhar humano de um para o outro.

Este artigo é fruto de uma sequência de trabalho proposta na disciplina “Didática no Ensino Superior”, a qual cursamos recentemente. A sequência propunha: um seminário em que apresentamos a teoria de saberes docentes formulada por Maurice Tardif; em seguida, a elaboração de um roteiro para usar com fins de observações em aulas de professores da educação superior; adiante, um segundo seminário em que apresentamos os dados coletados nestas observações; e, finalmente, este artigo para documentar a experiência e apresentar os dados construídos e as análises críticas.

Neste estudo, em que observamos práticas docentes no ensino superior, a partir do que pesquisamos e selecionamos dentro da obra de Tardif intitulada: “Saberes docentes e formação profissional”, conseguimos vislumbrar práticas de ensino diversas que nos apresentaram realidades de professores que conseguem manter sua atividade de maneira eficiente mesmo diante dos empecilhos e dificuldades enfrentadas nas instituições (pública ou privada) em cheque.

A observação constava em perceber, além das articulações dos saberes anteriormente elencados, como se dava a organização da sala, da aula em si (metodologia) e como era tecida a relação entre professor e alunos, além de estarmos atentos aos fatos e situações inusitadas que colaborassem no entendimento sobre a prática docente em questão.

2. METODOLOGIA

A natureza do estudo é qualitativa, pois buscamos apreender o subjetivo, saber os sentidos e os significados, identifica-los e descreve-los apontando ainda os que foram recorrentes em nossa aproximação teórico/prática (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.50).

Desenvolvemos um estudo de campo – delineamento que permite focar com maior profundidade o fenômeno pesquisado. Por sua vez, procedemos, como sugere Lüdke e André (1986) com observações que nos auxiliaram no contato pessoal e estrito com o fenômeno estudado. O Diário de Campo foi nosso companheiro de observação e nos serviu como material de retorno do trabalho de campo. Para a investigação de comportamentos complexos, a técnica da observação é a célula *mater* disponível para abordagem, como bem concorda Vianna (2003).

Participaram desta pesquisa 5 professores. Destes docentes, 3 são da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 1 da Universidade Estácio de Sá (Estácio) e 1 da Faculdade

de Igarassu (Facig). Logo, 3 professores que trabalham sob o regimento de uma instituição pública e outros 2 que estão sob a forma de contrato e fichado em carteira de trabalho.

As observações estão decodificadas, para facilitar a análise e compreensão dos dados. Colocamos como P1 (Observação de professor 1) até P5 (observação do professor 5).

Os sujeitos participantes têm, respectivamente, sua formação profissional atrelada aos campos de: Graduação em Administração com especialização em Logística (P1), Graduação em Pedagogia (EAD) e Mestrado em Educação (P2), Graduação em Letras e Mestrado/Doutorado em Educação (P3); Graduação em Sociologia e Mestrado/Doutorado em Educação; por último temos P5 com Graduação em Psicologia e com Mestrado/Doutorado em Psicologia cognitivo-comportamental.

O tempo de docência de cada professor observado também variou bastante. Em P1 e P2 – professores de instituições privadas – temos 3 e 5 anos de docência respectivamente. Quanto aos professores observados na UFPE eles já possuem 20 anos (P3) e 30 anos (P4 e P5).

3 RESULTADOS

Como já mencionamos, nosso objetivo principal foi identificar nas práticas dos professores observados como eles mobilizam os diversos saberes constituídos durante a vida, no ato de suas atuações em sala de aula.

Dessa forma categorizamos essas constatações em três momentos: os saberes quanto à metodologia e prática docente; os saberes quanto à relação professor x aluno e, por último, a problemática relação entre os saberes e o contexto em que se realiza o trabalho docente.

3.1 Os saberes quanto à metodologia e prática docente

Em sua obra, Tardif (2008) menciona que os saberes dos professores são plurais e temporais por serem constituídos no contexto de uma história de vida e de uma trajetória profissional. Ensinar pressupõe aprender a ensinar, aprender quais saberes são necessários para execução de seu trabalho, através das experiências profissional e pessoal.

Nesta perspectiva identificamos articulações de saberes curriculares nos seguintes recortes:

A professora explicou que a disciplina foi organizada e pensada conforme o perfil do aluno matriculado no curso de mestrado profissional. (P4)

A disciplina é planejada em blocos, segundo relatou a professora. No primeiro bloco ela e o monitor fazem o diário e leem para a turma. A partir do segundo bloco são os próprios estudantes que fazem seus diários e os leem. (...) Os Diários de leitura, segundo a professora, foram escolhidos para “favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita, com o objetivo de produção que atribua sentido à leitura. (P5).

Lembramos que, conforme Tardif (2008) os saberes curriculares se referem ao ato do professor organizar sua prática seguindo manuais, ementas, planos, livros ou qualquer tipo de material que o ajude a organizar sistematicamente seu trabalho.

No primeiro recorte, notamos que a organização da disciplina, segundo informou a professora, está relacionada ao perfil do aluno, certamente uma diretriz presente no projeto pedagógico do curso de mestrado profissional em História (Profhistória) ao qual ela está vinculada. O segundo recorte, por sua vez, transparece a organização de um plano de curso a ser seguido, em que os objetivos e atividades são bem definidos e fundamentados o que diz claramente das propostas de aprendizagens da professora para a turma.

Com relação aos saberes disciplinares, o autor esclarece que estes referem-se ao conteúdo específico da disciplina que esteja sendo trabalhada em sala de aula (TARDIF, 2008, p. 38). Assim, identificamos articulação destes saberes em:

O docente questionou os alunos sobre o método de definição de localização de fábricas e indústrias e os alertou sobre a importância de considerar todas as variáveis. (P1)

A professora fez uma explanação inicial sobre a Reforma Francisco Campos, Gustavo Capanema e Lei 5.692/1971. (P4)

Os saberes de formação profissional relacionam-se com o ato de aprender a ensinar mencionado no início deste subtópico. São os saberes adquiridos a partir da formação inicial e continuada dos professores.

A professora sempre confere o cronograma ao final da aula, para reavaliá-lo com a turma, considerando que nem sempre é possível concluir o plano do dia, dada a falta de tempo (...). Os alunos são livres para apresentar sua leitura da forma que quiserem, desde explanação oral simples, até dramatização ou contação de histórias. (P3)

A sala de aula é o local da fala e do diálogo, um professor precisa desta capacidade para entender o aluno (fala da professora durante a aula) (...) A professora, quando sente necessidade (...), interfere e situa novamente a discussão da aula. (P4)

A professora relatou que o fato de ter cursado a disciplina “Didática do Ensino Superior” por ocasião de seu mestrado possibilitou que ela “olhasse as coisas de outra forma” e que, sua experiência como professora substituta e o diálogo com seus pares mais experientes a ajudou a lidar melhor com os desafios e angústias da prática docente. (P5)

Manter-se sempre atento ao cronograma da disciplina está diretamente ligado à importância que o professor dá à organização de suas aulas e ao cumprimento de seus objetivos. Da mesma forma, a tranquilidade dos professores em deixar os alunos à vontade para expressar seu aprendizado livremente e de perceber a sala de aula como espaço de fala do aluno,

transparece a segurança que o professor tem sobre sua metodologia naquele contexto – nos possibilita entender o valor do saber profissional.

Saberes culturais revelam a origem social, familiar e cultural do professor, e geralmente aparecem no trato entre professor e aluno (como veremos adiante) e/ou quando o docente traz para sua sala de aula elementos que julga serem positivos para o melhor desenrolar da disciplina, mesmo que aparentemente não esteja direcionado ao conteúdo. Em nossas observações identificamos uma prática cultural da professora que, neste caso, estava associada ao conteúdo curricular.

A professora inicia a aula sempre com um exercício de meditação para aquietar os ânimos e colocar os alunos em sintonia para a aula. A docente sempre deixa claro que essa prática em sala de aula não está voltada a nenhuma religião específica, mas a um exercício de concentração, além de estar diretamente relacionada ao objetivo da disciplina (P3).

A disciplina em questão era “Habilidades socioemocionais da Educação” na qual os alunos estudavam a multidimensionalidade do ser e aspectos da formação humana que envolviam o autocontrole, autogestão e os conceitos de Educação Emocional.

Finalmente, observamos as articulações dos sabres experienciais que, mais do que os saberes de formação profissional, referenciam o ato do aprender a ensinar, considerando que estes sabres já transparecem a capacidade do professor de gerir seus saberes em favor do bom desempenho no seu trabalho, mesmo mediante imprevistos ou quanto sua dinâmica de introduzir, conduzir e inferir quando necessário, sempre retomando o rumo dos objetivos da aula, mas respeitando a fertilidade do debate. Identificamos articulação desse tipo de sabres em:

O professor programou utilizar slides, mas pela falta de um cabo, isso não foi possível. Mesmo assim ele continuou sua aula, sem perder tempo. (P1)

O docente sempre, ao final dos seminários, faz suas considerações ou problematiza as discussões. Tem o cuidado de deixar os alunos cientes das modificações dos acordos feitos anteriormente em sala de aula. (P2)

A professora inicia a aula ambientando os alunos para o debate da aula, introduzindo o conteúdo e, contextualizando, quando possível. (...) “*Não adianta pular o conteúdo e perder a fertilidade da discussão atual*” (fala da professora P4 durante a aula em resposta a uma aluna que pedia para ela adiantar o assunto, tendo em vista que já se alongava a aula numa discussão só)

Em todas as observações notamos que os professores recorrem às suas memórias pessoais e ou profissionais para ilustrar situações de debate, ou oportunizam aos seus alunos estes relatos.

3.2 Trabalho docente: relação professor-aluno

Para entender a relação professor-aluno é necessário atentarmos para o desenvolvimento do trabalho docente e perceber que “não existe uma maneira objetiva de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa”. (Tardif, 2008, p. 144-145). Desta forma, fica evidente através das observações realizadas que a aula desenvolvida pelos professores junto aos alunos é permeada pela prática, ou seja, o trabalho prediz que o conteúdo não é o foco do exercício docente, mas outros saberes mobilizam o desenvolvimento do trabalho docente.

A professora é interpelada por um aluno para adiantar o assunto, mas ela diz que: “*não adianta pular o conteúdo e perder a fertilidade da discussão atual*” – aparenta tranquilidade, mesmo com o pouco avanço do conteúdo – “Uma aula rica em contribuições é melhor do que a conclusão do conteúdo”, acrescenta. (P4)

Durante a apresentação *os alunos que tiveram/tem vivência em turmas da Educação Básica trazem suas contribuições para o trabalho apresentado*. O docente parece ser favorável as contribuições feitas pelos alunos. (P2)

Assim, as observações citadas revelam que o trabalho docente dos professores P4 e P2 não é permeado por um exercício tecnicista, mas aparece nuances de um trabalho partilhado e flexível para compreender a relação teoria-prática. Sendo assim, no trabalho docente descrito por Tardif (2008), diz que “a pedagogia se aproxima muito mais de uma práxis do que de uma *téchne* no sentido restrito do termo”. Os trechos a seguir corroboram para compreendermos mais o trabalho centrado na práxis e a clareza do trabalho interativo.

Os estudantes sentem-se a vontade para opinar e debater o conteúdo da aula, que no dia era “habilidades relacionais”. [...] a abertura para a exposição da fala dos estudantes é tão ampla, que não dá tempo de concluir o objetivo da aula. (P3)

A aula acontece numa relação de diálogo. A professora propõe o conteúdo e os esmiúça em um primeiro momento – algo em torno de 20 minutos – depois os alunos passam a interagir com ela que ouve e dentro das brechas argumentativas infere e, novamente, provoca. (P4)

O diálogo durante a aula mais parece uma conversa amigável [...] percebe-se por esses mesmos motivos um vínculo de confiança [...]. (P5)

Tardif (2008, p. 118) diz que “o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, uma atividade baseada em interações entre pessoas”. Sendo assim, as observações dos professores P3, P4 e P5 deixam captar a evidência da interação como um mecanismo utilizado pelos professores durante a aula. Essa interação é analisada como a relação de diálogo apontada pela observação dos professores P4 e P5. Porém, a interação pode tornar-se um fator negativo, como foi observado através do professor P3, pois a abertura concedida aos alunos excedeu o tempo da aula, fazendo com que o objetivo previsto para aquele ensinamento não fosse concluído.

O trabalho docente também é permeado de cunho afetivo e leva em consideração as emoções, temores, alegrias e bloqueios dos alunos, ou seja, o trabalho do professor é de cunho afetivo-emocional. Tardif (2008, p. 130), diz que “uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”. Vejamos nos fragmentos a seguir:

Ao chegar à sala de aula o docente iniciou a aula dando boa noite a todos, perguntou como estavam e falou que estava com saudade da turma, pois todos os acontecimentos, protestos, paralisações só ocorriam na sexta-feira. Percebeu-se um relacionamento amigável com a turma. (P2)

A professora sempre acolhe os estudantes perguntando como estão, como foi a semana, pergunta se houve dificuldades na atividade ou leitura proposta. (P3)

Através de conversas com os alunos perguntava sobre como estavam, mostrou-se compreensivo as necessidades dos alunos. (P1)

As observações dos três professores citados (P2, P3 e P1) demonstram que todos partem do princípio de proporcionar um clima de compreensão e amabilidade para com os alunos. Mesmo o professor P1 possuindo a turma lotada, insere em sua prática docente características de se mostrar sensível, escutar os alunos perguntando como estão e de tentar entender as necessidades dos estudantes.

Por último, podemos falar sobre as tecnologias de interação (o que corresponde a tecnologias do ensino), que são os mecanismos que os professores utilizam para atingir seus objetivos com os alunos. Percebemos que muitas vezes, o professor não quer fazer uso das tecnologias de interação, porém, o fato da instituição ser privada e dirimir a autonomia do professor perante a turma, faz com que o professor não tenha a opção de excluir (ex. prova) de sua prática docente. Observemos os trechos a seguir:

Em clima de descontração o docente lembrou que esta seria a última aula antes da prova. Lembrou que devido o fato de terem ficado sem aula durante duas semanas, teriam naquela aula a apresentação de quatro seminários e no por último uma explicação de como seria a avaliação. E disse que mesmo tendo uma avaliação dos alunos acerca dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, a coordenação do curso concedia obrigação de realizar a prova. (P2)

A coordenadora comunicou uma palestra sobre educação que aconteceria no dia 12/06/18 às 19h, tendo como palestrante Raul Henry. Ressaltou que a participação na palestra era gratuita e que desejaria que todos participassem. Porém, quem quisesse o certificado de participação da palestra teria que pagar o valor de R\$10,00. (P2)

Na observação do professor P2 fica evidente a utilização das tecnologias de interação descritas por Tardif, principalmente a de **autoridade** e a de **persuasão**. A primeira (de

autoridade) acontece do tipo racional-legal¹, na medida em que o docente diz aos alunos que na aula seguinte será realizada a prova e diz que a prova deve acontecer porque a coordenação o “obriga” a realizá-la. Ou seja, diz respeito “a regulamentos formais da organização escolar e da sala de aula” (TARDIF, 2008, p. 139). Enquanto a segunda (a persuasão) fica notório através da interrupção da coordenadora e na medida em que ela convida os alunos a participarem de uma palestra com um economista e político brasileiro e tenta convencer os alunos tanto a participarem da palestra como de adquirir o certificado. A persuasão, como nos diz Maurice Tardif (2008, p.140): “reside na arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo”.

3.3 Saber docente (no plural) e os desafios do trabalho docente

No que se refere a pluralidade do saber docente, Tardif (2008, p. 36) afirma que “o saber docente é um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” Nesse sentido, foi possível identificar durante as aulas observadas como os professores mobilizam diferentes tipos de saberes, e como estes articulam-se entre si, corroborando estrategicamente e de modo singular nos processos de ensino e aprendizagem. Sobre esse aspecto é possível perceber essa pluralidade nas observações realizadas:

Durante a discussão do conteúdo a professora, vez por outra, fala de seu percurso formativo para aconselhar, ajustar ou orientar os alunos – de mestrado – que em suas falas colocam problemáticas de ordem pessoal (emocionais) e profissional. Ela recorre ao seu período de mestrado e doutorado para tranquiliza-los. (P4)

Durante a apresentação dos seminários, o docente senta em uma cadeira ao final da sala e acompanha/analisa as apresentações e faz o seu posicionamento. O docente deu ênfase em seu percurso formativo ao Curso de EAD em Pedagogia e Mestrado em Educação pela UFPE. (P2)

Nas observações referidas, é possível perceber como se misturam os saberes, o saber disciplinar (quando reportam-se aos conteúdos próprios da disciplina), ao saber formativo (quando ressaltam suas trajetórias na formação seja a nível de graduação ou pós-graduação). Aspectos que também evidenciam a heterogeneidade do saber docente. Ainda é possível perceber o saber curricular, quando a professora utiliza-se na sala de aula da estratégia metodológica do seminário, a qual foi antecipadamente planejada em seu plano de curso.

Segundo Anastasiou (2004, p. 37) o “seminário consiste num espaço onde as ideias devem germinar ou serem semeadas. Portanto, espaço onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão”. Neste sentido, o seminário é uma estratégia

¹ Para Tardif (2008) a autoridade racional-legal corresponde aos regulamentos formais da organização escolar e da sala de aula.

muito presente nos planos de curso no contexto do ensino superior, entretanto, o êxito na execução dos mesmos, exige que o professor não só oriente quanto as referências a serem abordadas, mas sobretudo explique como tais referências devem ser estudadas e apresentadas, exigindo do propositor outros saberes durante a mediação do debate junto aos estudantes.

Além disso, é importante destacar a relação que os professores estabelecem entre os saberes “da prática” e os saberes experienciais. Os dois conceitos apesar de parecerem sinônimos, não são. Durante as observações estes aspectos ressaltaram, de modo que os saberes “da prática” aparecem nos contextos analisados tanto quanto os saberes experienciais (denominados de “saberes práticos”). Entretanto, a diferença entre ambos é apontada por Tardif (2008, p. 49):

Estes saberes [experienciais] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõe à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Conforme o autor, enquanto o saber experiencial se mistura, se integra, constitui-se na prática docente, o saber “da prática” é funcional a mesma, utilitário e acessado numa determinada circunstância, não se tornando parte dela. Diferente dos saberes experienciais que corroboram para a construção de representações a partir das quais os professores irão interpretar e tomar decisões frente aos desafios de sua prática em todas as dimensões possíveis.

Nas observações esses saberes aparecem, nos trechos:

O professor buscou fazer várias aproximações entre o conteúdo e as vivências dos alunos, buscando contextualizar para ficar mais fácil a compreensão dos alunos [...]. Observei que o professor sempre mantinha relação entre o conteúdo com a prática, trazendo exemplos do cotidiano dos alunos, e também a partir das atividades. Utilizou o quadro para responder junto aos alunos as atividades. (P1)

Durante a discussão do conteúdo a professora, vez por outra, fala de seu percurso formativo para aconselhar, ajustar ou orientar os alunos – de mestrado – que em suas falas colocam problemáticas de ordem pessoal (emocionais) e profissional. Ela recorre ao seu período de mestrado e doutorado para tranquiliza-los. Pede para que: “vivam o processo”. (P4)

É notório como o saber “da prática” é utilizado com uma finalidade. Este saber é a própria “vivência dos alunos” ou ainda, é denominado de “prática”. Como podemos verificar na observação de P1, esses saberes tem a finalidade de facilitar o ensino e aprendizagem, podem ser concebidos como uma espécie de catalisador do processo como afirma ainda P1 “para facilitar a compreensão dos alunos”. Entretanto, o saber experiencial, ele não é

construído/acessado para cumprir uma determinada finalidade, ele é a própria ação no cotidiano do professor, através dele o professor age junto aos estudantes. Como podemos verificar na observação P4, supõe-se que é o saber construído ao longo da experiência docente (o que remete não somente aos saberes da formação) que conduz a professora a ação de tranquilizar os estudantes (vivam o processo) diante algumas problematizações de ordem pessoal e profissional trazidas pelos mesmos.

Outra faceta da relação dos professores com os seus saberes, tem a ver com a prevalência de um saber sobre o outro. Conforme analisamos, essa prevalência parece estar vinculada as condições em que o trabalho docente é realizado. Neste sentido, a observação P1, que atua com uma turma de mais de cem estudantes, numa instituição privada parece ser um contraponto as demais observações realizadas. Conforme observado:

O professor não perdeu tempo e deu início a aula mesmo sem o uso do Datashow. Começou explanando sobre a aula anterior, sobre o conteúdo, fazendo perguntas a turma que o tempo todo demonstrou participação tanto respondendo quanto tirando dúvidas. [...] Durante a aula o professor utilizou o quadro para fazer atividades junto aos alunos. Os alunos levam impressa a atividade que fica disponível no site da instituição. O professor também disponibiliza textos e os slides das aulas no site para os alunos. (P1)

O contexto em que acontece a aula destoa das demais, por alguns motivos, primeiro porque a turma apresenta mais de cem alunos, segundo porque a organização da sala não pode ser alterada, de modo que as cadeiras são dispostas em fileiras impossibilitando metodologias que mobilizem de maneira mais integral os estudantes, possibilitando um maior movimento dos corpos, não mobilizando apenas o cognitivo/intelecto; terceiro porque o próprio contexto em si é obstáculo para professores e estudantes.

Esse contexto, parece sugerir o desenvolvimento de abordagens tradicionais de ensino, aonde predomina o saber disciplinar, de viés “conteudista”, centrado no professor, aonde os estudantes geralmente são condicionados a uma posição de receptores. No que se refere a essa postura passiva dos estudantes, é intrigante que mesmo se mantendo sentados, em fileiras, mesmo sendo muitos na mesma sala, um número expressivo possa interagir com o professor na aula, participar através de perguntas e comentários. Postura que parece ser estimulada pelo professor, que também se mostra desafiado pelo contexto, realizando um esforço significativo para superar aquela conjuntura desafiadora.

O professor contextualizava o conteúdo e promovia a reflexão dos alunos através de perguntas e das atividades, como por exemplo. [...] também ao longo da aula perguntava se haviam dúvidas quanto aos conteúdos e atividades.[...] Alguns alunos ficaram após o término da aula para tirar dúvidas e o professor mostrou ter paciência e interesse em atender os alunos. (P1)

É notório que as condições em que o professor realiza seu trabalho tem um impacto decisivo sobre o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, nessa rede complexa de relações, conforme falamos anteriormente, a própria instituição insere-se, e atua por meio de políticas que orientam/conduzem (ainda que indiretamente) o trabalho docente, de modo que nesse contexto fabril, tais políticas, predominantemente mercadológicas, expropriam professores e estudantes.

Nessa teia de ligações, o saber docente, ou ainda o saber disciplinar que parece ser predominante, também se torna uma mercadoria. Neste caso, opera-se através do estímulo e condicionamento à uma produção massificada dos saberes pelos professores junto aos estudantes. Esta perspectiva corrobora para uma cadeia produtiva que reforça uma maquinaria institucional mais direcionada ao resultados/lucro do que propriamente com uma formação multidimensional dos estudantes, atenta a pluralidade dos saberes em questão.

4 CONCLUSÃO

Nosso objetivo de compreender a mobilização de saberes em professores do ensino superior a partir da concepção adotada por Maurice Tardif, nos fez tomar o rumo da observação da prática docente. O organograma, aqui desenhado em forma de tópicos destinados a discussão, revela nossas aproximações com as categorias discutidas pelo pesquisador canadense.

As conversas em grupo possibilitaram a compreensão e o consenso de que seria necessário o diálogo entre as observações realizadas – até pelos diversos contextos em que aconteceram as práticas – tendo como parâmetro a tipologia dos saberes docentes elaboradas por Tardif (2008). Para isso, nós recortamos excertos das observações, nas partes incomuns em que dialogavam com as categorias, e as descrevemos diante das ponderações teóricas de referência.

Logo, apreender a concepção teórico-metodológica de saberes docentes em Tardif (2008), permitiu dimensionar a relevância de tal empreendimento. Isso porque ficou patente que os professores utilizam um vasto leque de conhecimentos próprios ao trabalho docente – cada um à sua maneira, mas todos circundantes nos conceitos discutidos. Os saberes são fundamentais para que se possa inferir sobre a complexidade das ações em sala de aula. Os conhecimentos advindos dessa experiência nos mostram a possibilidade de dirimir ideias projetadas sobre o ato de “ensinar” as quais dificultam o entendimento da docência como uma profissão do ensino e impedem, nos termos de Gauthier (1998, p. 25): “o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo”.

Como inferir que um professor diante de 107 alunos em uma sala de aula inadequada iria nos redar aproximações construtivas? Mas a sua ação, diante dos complicadores, fez emergir saberes necessários aquele contexto. Isso nos leva a pensar que o contexto, ou seja, o espaço de atuação, auxilia o docente a desenvolver as capacidades, como por exemplo, a de dirimir tal adversidade (TARDIF, 2008). Vale pontuar, apesar de não aparecer em nosso corpo do trabalho, que esses saberes aparecem a partir das ações dos indivíduos diante dos contextos de trabalho e revelam a própria relação que esses sujeitos (professores) estabelecem com o saber. O significado desta ação está intimamente ligado a toda uma forma pessoal e coletiva (ao mesmo tempo) de se relacionar com os conhecimentos de sua profissão – neste caso à docência. (CHARLOT, 2000)

Outra questão a destacar em nossas observações é a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente. Em cada investigação vários saberes foram evidenciados, comentados, e alguns até foram colocados em relação aos demais, visto que a valorização de uns remete as necessidades reais do trabalho e a latência de outros estão atreladas justamente aos imperativos do útil.

Nessa perspectiva, compreendemos que através do trabalho docente o professor edifica um conjunto de saberes. Estes, não estão relacionados apenas a aspectos teóricos, ou advindos de uma formação acadêmica, mas interligados a dimensões históricas e subjetivas da vida do professor. Logo, a investigação nos possibilitou entender os saberes em sua ação. Como diria Tardif (2008), não um saber sobre o trabalho, mas um saber do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Processos de ensinagem na universidade - Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. In: **Estratégias de ensinagem**. V. 3, P. 67-100, 2004.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trads. Porto: Porto Editora, 1994.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas. In___Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo. Atlas. 5ª edição. 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- TARDIF, Maurice. Saberes **docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.