

Saberes profissionais do docente universitário

Professional knowledge of university lecturer

*Guilherme Saramago*¹

*Érika Maria Chioca Lopes*²

*Viviane Alves Carvalho*³

RESUMO

Este artigo identifica as principais características dos saberes da profissão de professor universitário, para compreender a importância da construção desses conhecimentos durante o exercício da prática docente no ensino superior. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com textos de Tardif (2002), Pimenta (2008), Ferreira (2010), Roldão (2005) e Contreras (2013). Tendo como referência principal o texto de Tardif (2002), foram analisadas as principais características que apontam os saberes profissionais docentes. De modo geral, são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados, situados e, carregam as marcas do ser humano. Da mesma forma, houve a discussão dessas características no contexto universitário, concluindo que a sua importância está relacionada à especificidade do trabalho docente em seus aspectos subjetivos, históricos e heterogêneos. O estudo constatou a pouca produção de pesquisas acadêmicas buscando conhecer o processo de ensino-aprendizagem na fase adulta, e que o aluno universitário tem características específicas, assim, precisa de práticas pedagógicas rotineiras diferentes daquelas empregadas na educação básica.

¹Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Uberlândia – FACEd/UFU do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação /PPGCE –Brasil. E-mail: gsoliveria@ufu.com.br

²Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora na Universidade Federal de Uberlândia- FAMAT/UFU. Brasil. E-mail: erikalopes@ufu.br

³Especialista em Educação Básica pela Universidade Federal de Uberlândia. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Uberlândia – Pró-Reitoria/UFU. Brasil. E-mail: vivianeacarvalho@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Saberes profissionais. Docente universitário. Universidade.

ABSTRACT

This article identifies the main characteristics of the knowledge of the profession of university professor to understand the importance of the construction of such knowledge during the exercise of the teaching practice in higher education. The methodology used was the bibliographic research, with texts of Tardif (2002), Pepper (2008), Ferreira (2010), Roldão (2005) and Contreras (2013). Having as a main reference the text of Tardif (2002), were analyzed the main characteristics pointing that the knowledge professional teachers are temporal, plural and heterogeneous, custom and located and which carry the marks of the human being. It is also discussed these characteristics in the university context, concluding that the importance of them is related to the specificity of the teaching work in its subjective aspects, historical and heterogeneous. The study found a low production of academic researches aiming to understand the teaching-learning process in the adult phase and that the university student has specific characteristics and which therefore need routine pedagogical practices different from those employed in basic education.

KEYWORDS: Professional knowledge. The university teacher. The University.

* * *

Introdução

O papel da universidade, como formadora de profissionais das mais diversas áreas e como produtora de conhecimento, evidencia duas de suas funções primordiais: a docência e a pesquisa. O docente universitário assume, então, uma posição central tanto nos processos de ensino e aprendizagem quanto no desenvolvimento de pesquisas científicas.

Ao analisar esse papel do docente universitário, vale ressaltar que, recentemente, muitos estudos vêm sendo realizados e muito se tem discutido sobre a questão da profissionalidade dele. Roldão (2005), afirma que essa

temática de estudo tinha então sido mais visível nos fóruns que tratam de políticas educativas internacionais. Mesma linha de raciocínio tem Tardif (2002, p. 247), que apresenta uma breve revisão de autores de vários países que têm tratado dessa temática e conclui que a “[...] profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase internacional”.

Para se refletir sobre a profissionalidade do professor brasileiro – que é o foco desta pesquisa –, seja ele universitário ou não, é preciso pensar sobre seus saberes específicos, indispensáveis ao desenvolvimento de suas atividades e que tornam legítima sua atuação como profissional. Esse é o objetivo deste trabalho. Para tal, partiu-se de uma pesquisa bibliográfica, analisando reflexões de Tardif (2002), Pimenta (2008), Ferreira (2010), Roldão (2005) e Contreras (2013). O estudo foi dividido em três partes, sendo que a primeira busca as características dos saberes profissionais do docente universitário, a segunda analisa a importância deles e, por fim, as conclusões que são especificadas nas considerações finais.

A noção de *saber*, considerada neste trabalho, é aquela apresentada por Tardif (2002, p. 255), que “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Inicialmente, pode-se perguntar: quais são os saberes profissionais dos docentes?

Nas leituras de alguns autores nacionais e internacionais que discutem essa temática, percebem-se similaridades na tentativa de identificação desses saberes e, em contrapartida, algumas diferenças. Shulman (1987) os divide em conhecimento do conteúdo, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico, este relacionado, sobretudo, ao conteúdo que se ensina. Já Pimenta (2008) os separa em saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Por sua vez, Tardif (2002) apresenta os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da pedagogia), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, embora ele use a denominação *saberes profissionais*

para aqueles saberes que os professores “[...] utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos” (TARDIF, 2002, p.245), ele ainda destaca que:

[...] o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho. (TARDIF, 2002, p. 259)

Pretende-se então direcionar a discussão para os saberes profissionais do docente, constituídos no, e por meio, do seu trabalho no cotidiano. Nas palavras de Cruz e Barzano (2014, p. 133, grifo nosso): “É ele [*o saber profissional*] o que preenche a lacuna deixada pela formação institucional. O espaço da experiência parece ser, na história de vida dos professores, o espaço de autodidatismo, espaço do aprender com o outro (colega, aluno, funcionário, família ...)”.

Porém, para os autores até aqui citados, o campo das investigações sobre saberes docentes é a educação básica, como se percebe pela afirmação: “[...] é preciso especificar a natureza das relações que os professores do ensino fundamental e do ensino médio estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores” (TARDIF, 2002, p. 31). Mas, o que dizer sobre os saberes profissionais dos docentes universitários? Naturalmente, é necessário fazer uma adequação nessa discussão para o contexto da universidade, pois ela difere, em muitos aspectos, dos outros níveis escolares.

Assim, colocam-se as seguintes questões para este trabalho: Quais são as principais características dos saberes profissionais do docente universitário? Qual é a importância dos saberes construídos no exercício da prática profissional desse docente? Confrontando alguns pesquisadores que estudam a profissionalidade e saberes docentes, e também com base na

experiência das autoras deste trabalho com ensino superior, os objetivos deste artigo são: identificar as principais características dos saberes da profissão de professor universitário e compreender a importância desses saberes em construção durante o exercício da sua prática profissional. É o que apresentar-se-á a seguir.

Saberes profissionais do docente universitário: características

Para se discutir os saberes construídos pelo docente no exercício de sua prática profissional, um dos grandes teóricos a que se recorre inevitavelmente é Maurice Tardif. Embora ele aborde a questão dos saberes profissionais do docente da *educação básica* – e nosso estudo foque no *ensino superior* –, é perfeitamente aproveitável sua ideia nesta reflexão, bastando apenas considerar as diferenças produzidas pelo ambiente nos dois níveis de ensino. Sendo assim, é totalmente válida a assertiva de Tardif (2002) quando diz que os saberes profissionais do docente são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, portanto, carregam as marcas do ser humano. É sob esse prisma que vamos seguir nossa análise.

Os saberes profissionais são temporais por serem adquiridos com a passagem do tempo, isto é, construídos ao longo da vida do docente, antes mesmo dele se tornar um profissional, graças às memórias e observações do período em que se foi aluno. Isso se dá nos primeiros anos de atuação profissional, quando o docente estabelece rotinas de trabalho, por tentativa e erro ou recorrendo a colegas de profissão, e durante todo o processo de sua carreira, quando vai formando uma identidade profissional e estabelecendo relações sociais no ambiente. Essas são as considerações de Tardif (2002) sobre os saberes profissionais temporais e pode-se afirmar que essa primeira característica é abrangente, pois se aplica a professores de qualquer nível de ensino, inclusive o universitário.

Já os saberes profissionais do docente são plurais e heterogêneos por serem oriundos de várias fontes (o docente recorre à sua cultura pessoal, a

seus conhecimentos disciplinares ou pedagógicos adquiridos na formação universitária, à cultura da escola em que trabalha e às suas próprias experiências ou de colegas); por formarem um conjunto eclético de conhecimentos, habilidades e atitudes, isto é, não formam uma concepção unificada da prática do docente; e por serem mobilizados e utilizados para objetivos diversificados durante a prática profissional, muitas vezes simultaneamente, num momento de aula. Entretanto, no contexto universitário, como já apontaram Pimenta e Anastasiou (2002) e Zabalza (2004), o docente não pode contar muito com a cultura da instituição nem com seus pares para buscar ou refletir sobre saberes necessários à prática profissional. Sendo assim, o contexto universitário é marcado pela atuação individualizada do docente.

Por fim, os saberes profissionais são personalizados e situados por serem incorporados pelo docente, por meio da sua história pessoal, sua atuação social, suas emoções, sua personalidade, seu corpo e sua cultura, que são individualizados por ele em uma situação de trabalho particular. Tardif (2002, p. 265), baseado em resultados de pesquisas com docentes, observa que, nas atividades e profissões de interação humana, como é o caso do magistério, “[...] o trabalhador [...] constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes”. Como consequência, o docente deve usualmente contar consigo mesmo, ou seja, com seus recursos e capacidades pessoais, com sua experiência para controlar seu ambiente de trabalho, como por exemplo, para administrar as relações pessoais entre alunos e ele próprio, além de imprevistos durante a aula, necessidades específicas de determinados alunos e os objetivos da disciplina que ministra.

Para além desses aspectos apresentados por Tardif (2002), pode-se também refletir sobre o fato de que, no caso do docente do ensino superior, ele precisa situar os conhecimentos disciplinares que ensina no contexto da profissão escolhida pelo aluno. Isso significa que, nesse exercício, o professor vai construindo um saber, nomeado por Garcia (1992), de didática do

conteúdo, que torna possível criar formas mais convenientes de representações do conteúdo para determinado grupo de alunos, de acordo com a profissão que eles escolhem.

Os saberes profissionais do professor *carregam as marcas do ser humano*, pelo fato do objeto de trabalho dele ser um grupo de pessoas (os alunos). Essa constatação traz algumas consequências na reflexão sobre os saberes que ele mobiliza ou constrói durante sua prática profissional. Em primeiro lugar, Tardif (2002) aborda a questão da individualidade dos alunos, que está presente mesmo quando se olha para eles como turma, a qual afeta o trabalho do professor, que precisa atingir os indivíduos ao atuar no grupo. É essa situação que “[...] orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução em médio prazo no contexto da sala de aula” (TARDIF, 2002, p. 267).

Relacionado a esse aspecto, embora abordado de outra forma, ao discutir as especificidades da docência no ensino superior, Ferreira (2010) aponta o fato de que o aluno universitário é um ser adulto e questiona os reflexos disso na discussão dos saberes pedagógicos específicos para esse nível educacional. Essa pesquisadora expõe a ideia de Oliveira (2004), que diz que o aluno universitário teria maior capacidade de refletir sobre o que e como aprende, visto que ele “[...] é um sujeito inserido na vida social, com acesso a diferentes linguagens e com apropriação de signos e modos de pensar, próprios da vida escolar, bem diferentes do adulto analfabeto ou pouco escolarizado, por exemplo” (FERREIRA, 2010, p. 89).

Ferreira (2010) apresenta também resultados de outras pesquisas sobre estudantes universitários, analisadas por Carraro (2000), que apontam vários problemas, tais como: o ingresso no ensino superior, o aluno trabalhador, a permanência e a exclusão, a escolha e as expectativas profissionais. Ainda, pode-se apontar que nem todos os alunos universitários são adultos, muito embora não sejam vistos e nem se comportem como os alunos da escola básica. Enfim, observa-se que o professor universitário vai

lidar com alunos que têm específicas características humanas, que elas devem ser consideradas e que os saberes mobilizados por ele no trato com essas pessoas serão marcados por essas especificidades.

Em segundo lugar, Tardif (2002) discorre sobre os componentes emocionais e éticos que naturalmente aparecem no exercício da docência, visto que o professor, no trato com os alunos, se vê questionando suas intenções, seus valores e seus modos de fazer. Isso demanda disponibilidade afetiva do professor, capacidade de se conhecer e de se conciliar com os próprios fundamentos que o movem. Nesse aspecto ético, entretanto, pode-se buscar em Roldão (2005) uma diferenciação entre a postura que foi histórica e socialmente construída pelos professores da educação básica e do ensino superior. A tradição de autonomia institucional de que as universidades dispõem se estende também à ação de seus docentes, refletida tanto na independência e poder sobre seu ensino, quanto nos mecanismos de controle de sua prática, que são feitos por seus pares e não pelo Estado. Não se nota o mesmo poder nos professores da educação básica, mas “sobressai todavia nesse subsistema uma maior atenção ao *aprendente* como elemento do ato de *ensinar*” (ROLDÃO, 2005, p. 123).

Sendo assim, pode-se afirmar que essa característica explicitada por Tardif (2002), do componente ético que se faz presente na prática do professor e que o obriga a mobilizar/modificar seus saberes profissionais, não é tão marcante para os docentes universitários, dada sua relativa autonomia no exercício da profissão, que o desobriga de enfrentar dilemas éticos, caso não se disponha a tal empreitada.

Saberes profissionais do docente universitário: importância

Considerando que docentes universitários e os da educação básica partilham princípios educacionais e vivenciam rotinas profissionais muito semelhantes no que diz respeito à natureza do trabalho que exercem, aos objetivos e finalidades ao longo do curso, à organização do tempo do ensino-

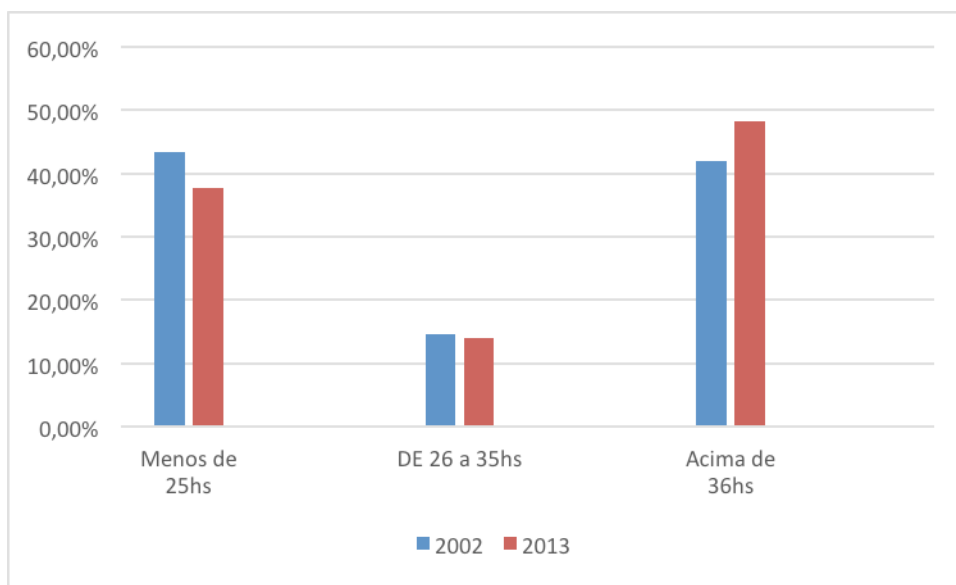
aprendizagem e avaliação, à convivência em espaços escolares com características comuns (sala de aula, biblioteca, laboratórios, área de circulação, portaria etc.), pode-se afirmar que os estudos, as pesquisas realizadas sobre saberes docentes, auxiliam na compreensão da docência de maneira geral.

Contudo, há de se destacar que o professor universitário se depara com uma realidade peculiar: teoricamente os alunos dele estão em um nível de independência, autonomia do processo de aprendizagem que os alunos da educação básica ainda não alcançaram. No ensino superior, forma-se para o exercício de uma profissão, diferentemente dos níveis de ensino anteriores. É muito comum encontrar estudantes universitários inseridos no mercado de trabalho, ainda que em período parcial. Como consequência, têm-se estudantes com experiências profissionais e, portanto, saberes profissionais que o diferenciam dos outros colegas.

Há de se salientar ainda os distanciamentos entre a carreira profissional do professor da educação básica e a do professor universitário. Na educação infantil, ensino fundamental e médio, observa-se que o docente assume um cargo e está disponível para os alunos, na maioria das vezes, em apenas um turno do dia. Não raro, o professor assume uma segunda jornada de trabalho em outro turno com uma turma diferente, às vezes até em outra escola.

O Gráfico 1 mostra, por exemplo, que nas escolas públicas de ensino fundamental e médio há uma tendência, na última década, de aumento do percentual de professores que estão ampliando sua jornada de trabalho.

GRÁFICO 1 – Percentual de jornada de trabalho docente: escolas públicas, ensino fundamental e médio.



Fonte: IBGE. Pnad. Microdados de 2002 e 2013.

De acordo com dados do Gráfico 1, o percentual de professores que tinham uma jornada semanal igual ou inferior a 25 horas caiu de 43,40% em 2002 para 37,80% em 2013. O percentual de docentes cuja jornada semanal era de 26 a 35 horas caiu de 14,60% em 2002 para 14,00% em 2013. Por outro lado, observa-se um aumento do percentual de professores com maior carga horária de trabalho de 2002 para 2013 de 42,00% para 48,20%.

Pode-se, com base nessas informações, refletir sobre os efeitos que o aumento de jornada laboral pode provocar no processo ensino-aprendizagem nesses níveis de ensino. Não é objetivo deste artigo a discussão da realidade educacional da educação básica, mas não se pode ignorar o fato de que as condições de trabalho no ensino superior, sobretudo nas instituições públicas, são caracterizadas pela dedicação de tempo à instituição e ao aluno, fato que não se observa em outros níveis de ensino.

Dessa forma, há que se pensar em estudos específicos sobre a docência universitária em que os pesquisadores produzam dados e teorias sobre a formação e a profissionalização desses professores, que discutam os saberes e a história deles na academia. O que se observou, na literatura sobre saberes docentes, é que as publicações direcionadas exclusivamente ao professor universitário têm como referencial teórico os autores que

pesquisam sobre saberes docentes de maneira geral. De acordo com Beserra (2002), os estudos sobre os saberes docentes no Brasil constituem um campo relativamente novo, necessitando, portanto, de investigação empírica.

Ainda que haja um caminho longo a ser percorrido sobre o entendimento dos saberes docentes necessários no ensino superior, considerar-se-ão as características destacadas por Tardif (2002) e discutir-se-á a importância deles com base no que significaria ou significa a ausência deles na docência universitária.

Diferentemente de outras profissões – que têm um corpo unificado de saberes reconhecidos como requisitos indispensáveis para o exercício de uma profissão –, a docência universitária, ao ser desenvolvida sem conhecimento dos saberes que lhes são inerentes, leva a equívocos conceituais e à fragilização do ensino. (GESSINGER; GRILLO, 2008, p.38)

As pesquisas atuais sobre formação e profissão docente no ensino superior apontam para a necessidade de o professor ir além do conhecimento do conteúdo que ensina, para o conhecimento de *como se ensina, para quem, quem, e para que se ensina*. Onde o professor universitário buscaria essa formação? Pelo o que os estudos indicam, esses saberes estão sendo construídos na própria docência e como a experiência de cada professor é única, alguns têm-se aproximado mais de uma prática pedagógica inovadora, de acordo com o paradigma emergente, e outros ainda estão reproduzindo o modelo de docência do paradigma conservador, espelhando-se nos professores que tiveram quando foram alunos.

Diante desse panorama, retomam-se as características dos saberes necessários à docência universitária. Que prática pedagógica se observa quando essas características estão ausentes ou são pouco significativas na docência do ensino superior?

A primeira característica se refere à temporalidade do saber ser/estar professor. Ao se ignorar essa característica na formação/atuação desse profissional, poder-se-ia dizer que um acadêmico, ao cursar o bacharelado, forma-se para ser profissional, mas não se forma para ser professor e, portanto, não poderia, não seria capaz de ensinar, de desenvolver uma atividade pedagógica – ainda que inadequada – porque não teria nenhum conhecimento sobre como conduzir uma aula e avaliar os alunos. A experiência mostra, no entanto, que há inúmeros professores sem nenhuma formação em docência acadêmica utilizando metodologias, desenvolvendo práticas avaliativas, elaborando planos de curso, etc.

De onde esses professores buscaram tal conhecimento? De suas experiências de vida, de sua história. É possível ser um veterinário sem nunca ter frequentado uma clínica ou uma fazenda, parque ou qualquer outro local de trabalho desse profissional antes do curso de formação? Aprende-se a ser veterinário na graduação, incluindo-se aí o estágio, quando obrigatório. Em se tratando da profissão docente, já não se pode encontrar, em hipótese alguma, um profissional “puro”, no sentido de ser desprovido de qualquer experiência com o ambiente e a prática-espelho dos professores que teve.

A importância dessa característica está na impossibilidade de sua negação, não há como pensar sobre o saber docente no ensino superior excluindo a temporalidade desse saber; aprende-se a ser professor pela vivência, pela experiência escolar na qualidade de aluno; aprende-se também com a própria experiência nos anos iniciais da carreira, com erros e acertos, tropeços e práticas assertivas, observação de seus pares no início, meio e fim de carreira. Com o passar do tempo, ganha-se a possibilidade de ser um docente mais preparado, que consegue atingir seus objetivos com mais tranquilidade.

Um excelente aluno, aquele que se destaca dos outros pela capacidade de aprender, não será necessariamente um professor competente e capaz de desenvolver práticas pedagógicas de alto nível. Poderá vir a ser um bom

profissional do ensino à medida que ganhar experiência na docência. Saber fazer não é o mesmo que saber ensinar; para este último, além do conhecimento teórico do processo de ensino-aprendizagem, leva-se determinado tempo.

Outra característica, cuja importância será ressaltada, é que os saberes são plurais e heterogêneos. De acordo com Melo (2005, p.15):

Do ponto de vista das pesquisas que tomam os saberes como importante ferramenta teórica, [...], os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, porque não formam um repertório de conhecimento unificado, são, portanto, ecléticos e pluridimensionais. Assim, esses saberes profissionais estão a serviço da ação e é na prática que se tornam significativos.

Os saberes profissionais dos docentes universitários são plurais: não é suficiente saber o conteúdo a ser ensinado, também não é suficiente se ter apenas o saber das ciências da educação, nem tampouco se ter saberes culturais (relativos à cultura do professor). O saber da experiência produzido no cotidiano também, por si só, não é capaz de dar conta da complexidade da prática pedagógica.

Todos esses saberes juntos e articulados são o que podem dar ao professor universitário as ferramentas para criar situações de ensino-aprendizagem capazes de fazer com que os alunos saiam de um estágio de desenvolvimento cognitivo inicial e avancem para um estágio de compreensão mais ampla, mais complexa, mais próxima da realidade.

Além dos saberes docentes serem plurais, são heterogêneos. Isso significa dizer que são compostos por elementos desiguais, irregulares, diferentes. É possível observar, na prática docente universitária, diversos saberes que juntos não se tornam um todo único, indivisível, ao qual poderíamos dizer que seria “o” saber docente. Os professores universitários não possuem o mesmo saber; a capacidade de se comunicar

bem, por exemplo, pode ser real para um professor e para outro ser algo a ser aprendido. A capacidade de avaliar a aprendizagem pode estar bem nítida em uns e, em outros, estar vinculada às teorias arcaicas, não compatíveis com o mundo atual, exigindo-se, por exemplo, do universitário, a reprodução de informações que ele terá disponíveis a qualquer momento, em qualquer lugar, com muita facilidade, sendo desnecessária a prática da memorização. Há professores que trazem para o ambiente da sala de aula a sua experiência cultural e com base nisso transformam a informação em conhecimento, e há outros que se limitam a repassar as informações contidas nas pesquisas, nos livros.

Nem todos os docentes universitários possuem os mesmos saberes, desconsiderando aqui a diversidade do conteúdo ensinado. Pode-se dizer que os saberes são heterogêneos porque os docentes possuem saberes que não são comuns a todos; cada professor é único e traz consigo uma combinação também única de saberes. Essa heterogeneidade contribui para que os alunos, também com características e condições de aprendizagem heterogêneas, identifiquem-se mais com a forma de ensinar de um docente do que de outro. Por isso, aponta-se essa característica do saber docente como necessária para um bom ambiente de aprendizagem.

A terceira característica é que os saberes são personalizados e situados. Para Lima e Grigoli (2008), o professor conta consigo mesmo e com suas capacidades pessoais para resolução dos problemas do trabalho frente a uma situação concreta.

O fato de os saberes do profissional docente serem personalizados e situados traz para o universo do ensino superior uma marca claramente percebida entre os alunos universitários, que é uma formação diferenciada entre turmas de um mesmo curso de graduação. Não é preciso haver reforma curricular para que alunos do mesmo curso, formados na mesma instituição, em uma mesma década, tenham formações tão diferenciadas. Em outras palavras, cada turma de graduação que se forma traz consigo marcas, concepções, impressões da realidade educacional muito particulares,

isso não só em função das características dos próprios alunos, mas também por conta dos professores que tiveram. É comum também se ouvir de alunos que cursaram uma mesma disciplina, com professores diferentes, relatos de experiências completamente diferentes e até mesmo divergências quanto ao conteúdo aprendido.

A maneira como esses profissionais ensinam está, portanto, diretamente dependente daquilo que eles são como pessoa quando exercem a tarefa de ensinar. Seus conhecimentos são personalizados, porque os professores lançam mão de saberes derivados da sua própria personalidade. Também possuem emoções, corpo, personalidade e cultura, e seu pensamento e suas ações carregam as marcas dos contextos formativos vividos anteriormente à sua inserção no percurso da formação profissional (GARIGLIO, 2004, p.47).

O que poderia ser um sinal de alerta quanto à universalidade do que se ensina nas mesmas disciplinas de uma graduação, na verdade, para os pesquisadores da área, reflete as características do saber docente anteriormente mencionadas. Preservando-se um currículo que garanta uma formação básica ao graduando e se assegurando que as ementas das disciplinas sejam cumpridas, não há como garantir que, em uma mesma disciplina, todos os alunos tenham exatamente a mesma formação, já que os saberes docentes são personalizados e as situações de aprendizagem também tornam esses saberes situados. Um mesmo professor, uma mesma disciplina, turmas de um mesmo curso de graduação em turnos diferentes, por exemplo, tudo isso já é o suficiente para que as aulas sejam diferentes, pois as situações concretas de trabalho são diferenciadas em cada turma.

Por último, os saberes profissionais carregam as marcas do ser humano. Essa característica do saber docente a diferencia da maioria das outras profissões, pois o elemento humano está no profissional que ensina, no aluno que aprende, no objeto de estudo que quando não é o próprio ser humano, é algo em que ele estará como cliente, paciente, consumidor, ou

utilizador. Não há nada o que se vá ensinar em que o ser humano não seja um elemento a ser considerado.

Em se tratando da docência universitária, a relação entre quem ensina e quem aprende é distinta da realidade da educação básica pelo fato de o aluno universitário estar saindo da adolescência e caminhando para a fase adulta, quando já não está nessa última fase propriamente dita. Há escassez de pesquisas no Brasil sobre o que os estudiosos chamam de andragogia, um termo que diz respeito à teoria e prática da educação do indivíduo adulto.

Os pesquisadores dessa área de conhecimento entendem que há diferenças significativas, que precisam ser estudadas no processo ensino-aprendizagem na fase adulta. De acordo com Knowles (1990), que atuou como professor da Universidade de Boston e que é referência em adotar a teoria da andragogia, os adultos são internamente motivados e autodirigidos; é mister considerar-se suas experiências de vida, os conhecimentos que já possuem em suas novas aprendizagens. Como decorrência, valorizam muito o objetivo e a relevância das práticas educativas. Esses princípios fazem parte das concepções de ensino de educadores modernos, defendendo a ideia de que não se pode ignorar tais características dos adultos na docência.

Contreras (2013, p. 530) assevera que:

a logística das estratégias de aprendizagem para a comunidade de aprendizagens de Educação Superior Universitária, devem conter fundamentação epistemológica coerente desde a perspectiva dos cenários de produção de aprendizagens com qualidade, excelência, perfeição, eficiência, e eficácia no tempo, espaço e contexto requeridos.

Ignorar as diferenças entre os saberes necessários à docência universitária e à docência na educação básica é adiar a discussão e o avanço das pesquisas que só têm a contribuir para um ensino universitário de melhor qualidade. As características apontadas por Tardif (2002), aqui

abordadas, e a importância delas, somadas a novos estudos da realidade do ensino superior brasileiro, só têm a favorecer o processo de ensino-aprendizagem nas universidades.

Considerações finais

Refletiu-se, neste artigo, sobre a posição de destaque que o docente do nível superior assume no contexto acadêmico na atualidade e, conseqüentemente, a importância de se discutir sobre os saberes necessários à docência universitária e suas principais características. O objetivo foi compreender a importância desses saberes em construção durante o exercício da prática docente deles.

Destacaram-se algumas diferenças da docência no contexto educacional universitário e na educação básica para salientar que os estudos já realizados, no Brasil, carecem de dados exclusivos do ensino superior. Os autores que sustentam as reflexões sobre o tema, neste estudo, são Tardif (2002), Pimenta (2008), Ferreira (2010), Roldão (2005) e Contreras (2013). No entanto, vale destacar que a referência maior foi Tardif (2002) que especificou os saberes docentes como sendo temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, além de carregarem as marcas do ser humano.

Por meio da análise das características destacadas por Tardif (2000), apontou-se a pouca disposição da comunidade docente brasileira em buscar conhecer o processo de ensino-aprendizagem na fase adulta, o que poderia provocar grandes mudanças no cenário acadêmico, evitando-se fazer a transposição de práticas pedagógicas rotineiras da educação básica para o ensino superior sem levar em conta a especificidade do aluno universitário. Concluiu-se que esses saberes são relevantes, na medida em que apresentam uma especificidade do trabalho docente que lhe confere subjetividade, historicidade, diversidade nas práticas pedagógicas e que se tornam descabíveis as tentativas de se pensar as docências universitárias

com base em um modelo único, um padrão de procedimentos a serem adotados isolando os sujeitos de suas práticas.

Referências

- BESERRA, M.P.do S. *A construção dos saberes pedagógicos na prática dos docentes da Universidade Federal do Piauí*, Campus Ministro Reis Velloso, Parnaíba- PI. 2002.190f. Dissertação (Mestrado em educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.
- CARRARO, P. C. R. Estudantes universitários. In: SPOSITO, M. P. (Org.). *Juventude: estado do conhecimento*. São Paulo: Diário Oficial do Paraná, 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- CONTRERAS, B. G. A Andragogia universitária na docência universitária. In: *Revista de Lenguas Modernas*, San Pedro – Costa Rica: n° 19, p.523-533, 2013.
- CRUZ, E. P. da; BARZANO, M. A. L. Saberes docentes: um olhar para uma dimensão não exigida nas trajetórias de professores-pesquisadores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. In: *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, RS: v. 19, n. 1, p. 117-139, mar 2014.
- FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. In: *Revista diálogo educacional*, Curitiba, PR: v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010.
- GARCIA, M. C. Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didacto del contenido. In: *Congreso las didácticas específicas en la formación del profesorado*, 1., 1992, Santiago. Anais Santiago: CDEFP, 1992. p. 1-25.
- GARIGLIO, J. A. *A cultura docente de professores de educação física de uma escola profissionalizante*. 2004. 281p. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva. In: LIMA, V. M. do R. (Org.). *A gestão da aula universitária na PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- KNOWLES, M. S. *O aluno adulto: uma espécie negligenciada*. Houston: Gulf Publishing Company. Edição Revisada de 1990.

- LIMA, S. F. A.; GRIGOLI, J. A. *A visão dos professores sobre a formação inicial na construção dos saberes da docência*. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/611_534.pdf>. Acesso em 15 de ago. 2015.
- MELO, G. F. Em questão: o lugar dos saberes docentes. In: *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. IV, n. IV, p.11-21, 2005.
- OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre psicologia do adulto. In: *Educação & Pesquisa*, São Paulo: v. 30, n. 2, p. 211-229, 2004. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022004000200002>
- PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, v.1 2002.
- ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. In: *Nuances*, Presidente Prudente, SP: ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, Harvard: vol. 57, nº 1, p. 1-22, febr 1987.
- TARDIF, M. *Saberes docentes: formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em outubro de 2015.

Aprovado em janeiro de 2016.