

**A constituição de saberes pedagógicos no contexto das práticas docentes de bacharéis:
indicativos para reflexão¹**

*The constitution of pedagogical knowledge in the context of bachelors teaching practices:
indicatives for reflection*

Rômulo Lima Meira
Instituto Federal do Norte de Minas – IFNMG
Almenara – Minas Gerais-Brasil
José Jackson Reis dos Santos
Maria Iza Pinto de Amorim Leite
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Vitória da Conquista – Bahia - Brasil

Resumo

A pesquisa inscreve-se no contexto dos saberes docentes, com ênfase nos saberes pedagógicos de profissionais bacharéis. A questão pesquisa buscou compreender a constituição dos saberes pedagógicos, construídos por bacharéis no trabalho cotidiano com estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. De abordagem qualitativa, foi desenvolvida em 2017, utilizando-se, na construção de dados, da entrevista semiestruturada com quatro docentes de um Instituto Federal de Minas Gerais. As fontes de constituição dos saberes dos professores possibilitam que eles produzam conhecimentos, normas de conduta, formas de ser, de aprender e de fazer, por meio de experiências com outros atores sociais, desenvolvendo e ampliando seus processos identitários profissionais como trajetórias não lineares.

Palavras-chave: Docentes bacharéis; Educação profissional; Saberes pedagógicos.

Abstract: The research is part of the context of teaching knowledge, with an emphasis on pedagogical knowledge of professionals with bachelor's degree. The main aim of this research has sought to understand the constitution of pedagogical knowledge, built by bachelors in daily work with students from technical courses integrated to high school. With a qualitative approach, developed in 2017, using, in construction of data, semi-structured interview with four teachers from a Federal Institute of Minas Gerais. The sources of teachers' knowledge constitution enable them to produce knowledge, rules of conduct, way of being, learning and doing, through experiences with other social actors, developing and expanding their professional identity processes as non-linear trajectories.

Keywords: Teachers with bachelor's degree; Professional education; Pedagogical knowledge.

A constituição de saberes pedagógicos no contexto das práticas docentes de bacharéis: indicativos para reflexão

Introdução

Por meio de experiências desenvolvidas e observadas no contexto de um Instituto Federal de Minas Gerais, Brasil, percebemos que grande parte dos professores atuantes em cursos técnicos não possuía licenciatura ou uma formação específica para trabalhar na área de educação na condição de docente. Vivenciando e acompanhando o processo de ensino-aprendizagem constituído por docentes bacharéis e tecnólogos no referido Instituto, surgiram inquietações, intensificadas, especialmente, quando fomos convidados a ocupar cargos de coordenação de ensino na Instituição. Os profissionais que fizeram concurso para atuar na condição de docentes da modalidade integrada não tiveram como exigência uma formação pedagógica e, muitas vezes, não possuíam nenhuma experiência de ensino. Alguns estavam iniciando a carreira docente, tendo, no Instituto Federal, sua primeira experiência profissional.

Em contato diário com os docentes bacharéis de cursos como Informática, Agropecuária e Zootecnia, convivemos com dificuldades relativas aos processos de ensino-aprendizagem desses profissionais. Várias perguntas perpassaram nossas inquietações, por exemplo: Como avaliavam a aprendizagem dos estudantes ao longo do trimestre? Como colocavam em prática os conhecimentos técnicos? Com base em quais fundamentos teóricos tomavam decisões relativas à aprendizagem dos estudantes? Como utilizavam os materiais e tecnologias em suas aulas? Como apresentavam os conteúdos a serem construídos com os alunos? Como diagnosticavam as dificuldades de aprendizagem dos alunos em suas disciplinas e o que faziam para ressignificar tais dificuldades?

Pesquisas recentes têm demonstrado preocupação em analisar as práticas e os saberes docentes em diversos âmbitos, mais especialmente, as práticas pedagógicas de professores atuantes nas instituições de ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Em consulta realizada junto ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no ano de 2017, algumas pesquisas tiveram como objetivo identificar tipologias e enfoques dos saberes dos professores, envolvendo suas trajetórias de vida e seus percursos formativos e profissionais. Autores internacionais como Tardif (2002), Gauthier *et al.* (2013) e Shulman (1987) são, nas pesquisas sobre saberes e formação docente, as principais referências de estudo.

Os estudos sobre saberes docentes vêm ocupando um espaço cada vez maior nas pesquisas educacionais das últimas décadas, apesar da complexidade em definir o termo saber e ainda que não seja possível encontrar uma resposta unânime a esta questão. A formação e os saberes de professores para atuação na educação superior e profissional têm sido preocupação de estudiosos nas últimas décadas. Essa preocupação refere-se à ausência de organização pedagógica para a atuação na educação e que se reflete nas práticas pedagógicas de profissionais com formação na modalidade bacharelado em sala de aula. (NUNES, 2001).

Com os Institutos Federais, o trabalho docente ganha um novo campo de atuação na educação pública. Nestas instituições, os docentes ocupam o cargo de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) que, embora tenham como local de trabalho uma Instituição de Ensino Superior, contam com diversas possibilidades de atuação: Ensino Médio e técnico, cursos superiores, pós-graduação, em conteúdos ou disciplinas ligadas às áreas de formação.

Os docentes atuantes na educação profissional, mais precisamente os bacharéis, em geral, são profissionais que não vivenciaram, na sua formação inicial ou na pós-graduação, experiências didático-pedagógicas. Neste trabalho, chamamos os referidos docentes de bacharéis-docentes, ou seja, professores que não tiveram uma formação didático-pedagógica na sua trajetória acadêmica, mas exercem a docência.

A literatura especializada que faz referência aos docentes licenciados é muito vasta, mas informações sobre docentes bacharéis, que atuam na educação profissional, ainda necessitam de avanços e ampliação. Os bacharéis, assim como os licenciados, são profissionais formados em cursos de graduação por uma instituição de ensino superior. O que os diferencia é que, no caso dos bacharéis, não há, no currículo, disciplinas envolvendo discussão do campo da didática, da formação docente, tratando, por exemplo, sobre processo de ensino-aprendizagem, planejamento, avaliação etc. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Diante do exposto, neste artigo, buscamos compreender a constituição dos saberes pedagógicos, construídos por bacharéis no trabalho cotidiano com estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

*A constituição de saberes pedagógicos no contexto das práticas docentes de bacharéis:
indicativos para reflexão*

De abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada, envolvendo, por adesão, quatro professores atuantes em disciplinas técnicas oferecidas em turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio de cursos técnicos integrados de um Instituto Federal de Minas Gerais.

Os critérios para a seleção dos sujeitos foram: ser professor efetivo da instituição; ser bacharel; trabalhar com uma ou mais disciplinas de um dos cursos técnicos existentes no *campus*; e possuir experiência de, pelo menos, seis meses na docência. Por questões éticas, os nomes dos entrevistados foram preservados e cada um escolheu um codinome para representá-lo no estudo. Os codinomes selecionados foram: a) César Lattes: bacharel em Física; b) Augusto Gonçalves: bacharel em Agronomia; c) Daniel Ferreira: bacharel em Ciência da Computação; d) Jair Marques: bacharel em Zootecnia. Ao longo deste artigo, cada um deles será tratado apenas pelo primeiro nome: César, Augusto, Daniel e Jair.

Tomando como referência as entrevistas realizadas, foram organizados oito temas no processo de sistematização dos dados. São eles: a) A escolha pela docência; b) Conhecimento didático do conteúdo e procedimentos metodológicos; c) Avaliação e suas estratégias na construção do conhecimento; d) Formas e estratégias de utilização de tecnologias e materiais didáticos em sala de aula; e) Diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e estratégias de superação; f) Desafios da prática docente; g) Formação pedagógica; h) Conhecimentos pedagógicos para atuação profissional. Considerando o limite de páginas deste artigo, selecionamos os três primeiros temas para discussão e análise. Na sequência do artigo, socializamos, brevemente, considerações sobre o bacharel docente e os saberes pedagógicos para, em seguida, discutir dados produzidos com os sujeitos da pesquisa.

O debate sobre o docente bacharel e os saberes pedagógicos

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37), em muitas instituições atuantes no âmbito da educação superior,

[...] embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na carreira docente.

Continua a autora: “Essa questão tem gerado uma preocupação com a preparação dos docentes universitários, pois o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 39).

Contribuindo para ampliar a questão da docência no ensino superior, há que considerar a influência das novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea, na qual se percebe um crescimento de diferentes profissionais no exercício da docência. Diante dessas mudanças sociais, a preocupação das instituições, muitas vezes, refere-se apenas à sua titulação e produtividade (FERNANDES, 1998). A docência parece, neste sentido, não ter espaço para o desenvolvimento de ações crítico-reflexivas sobre o fazer pedagógico.

Essa situação, conforme pesquisa de Oliveira (2010), decorre da ausência de formação pedagógica da maioria dos docentes universitários, ocorrendo, de forma semelhante, na Educação Profissional, pois, devido à formação inicial em cursos de bacharelado, naturalmente, torna-se desconhecido aos docentes bacharéis os conhecimentos teóricos, epistemológicos sobre os processos de ensino-aprendizagem. No caso do Instituto Federal, *lócus* de nossa pesquisa, grande parte dos docentes não teve uma formação específica para atuar no ensino. Em geral, são bacharéis que foram aprovados em concurso público para atuar em disciplinas técnicas dos diversos cursos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio.

Em geral, nos editais de concurso para docentes do Instituto, destaca-se que o servidor nomeado para o cargo de professor, que não for detentor de Licenciatura Plena, deverá participar de Programa Especial de Formação Pedagógica, quando ofertado pelo Instituto, conforme determina a Legislação. Apesar de esta exigência ficar clara no edital, não percebemos a cobrança dos docentes nem do Instituto a respeito da oferta de uma formação pedagógica capaz de contribuir para que os professores se preparem para o exercício do magistério, visando construir e ampliar saberes pedagógicos necessários ao exercício da profissão docente.

O docente bacharel é o indivíduo que tem uma formação técnica dentro de sua área específica, contudo, não adquiriu conhecimentos didático-pedagógicos. Essa ausência da formação pedagógica pode gerar algumas dificuldades em suas práticas na sala de aula.

*A constituição de saberes pedagógicos no contexto das práticas docentes de bacharéis:
indicativos para reflexão*

Nesse contexto, a formação continuada de qualidade poderia minimizar as dificuldades ao desenvolver a profissão docente. É essencial que os docentes bacharéis tenham uma formação pedagógica, buscando possibilidades didáticas de utilização de materiais e de recursos tecnológicos e, sobretudo, tenham conhecimento de teorias educacionais capazes de analisar, com profundidade teórica, suas práticas docentes (SANTOS, 2011).

Torna-se cada vez mais necessária a discussão sobre as formas de admissão de professores que atuarão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O que mais se valoriza nas seleções e concursos de admissão são os conhecimentos específicos do docente em relação à sua área de formação e as titulações (mestrado e doutorado), ficando os conhecimentos do campo da teoria educacional, por exemplo, fora das exigências nos editais de contratação de professores.

O desenvolvimento de processos identitários profissionais, de acordo com Pimenta (2012), tem como referência um conjunto de contextos que vão desde a significação social da profissão, passando pela reafirmação de práticas significativas consagradas culturalmente. Estes processos são construídos “[...] também pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 2012, p. 20).

Os saberes pedagógicos, aqueles que compreendem o processo de produção de conhecimentos, do domínio teórico e metodológico sobre os modos de ensinar e de aprender, envolvem os sujeitos num processo profundo de entendimento sobre o fenômeno educacional (SANTOS, 2011). Os processos identitários docentes constroem-se mobilizando, primeiro, os saberes da experiência, depois, os saberes teóricos (conhecimento) e, por fim, os saberes pedagógicos, ratifica Pimenta (2012).

Saberes pedagógicos no contexto das práticas docentes de bacharéis

A escolha pela docência

A escolha de uma profissão, muitas vezes, decorre do estilo de vida que o indivíduo teve ao longo de sua trajetória familiar, social, acadêmica e profissional. Raymond e Tardif (2000, p. 217) afirmam que, “[...] antes de começarem a trabalhar, os professores já passaram longos anos imersos na escola e, nesse processo de socialização escolar, construíram uma bagagem de conhecimentos”, que influenciaram nas escolhas profissionais atuais e na forma como cada profissional atua.

Os professores destacaram que a influência familiar, os antigos professores e a iniciação à formação pedagógica foram fatores preponderantes para estarem, atualmente, atuando na área da educação. Alguns deles ressaltaram que acompanharam a vida de professores de seus pais e/ou familiares e isso se tornou fonte de motivação para a escolha da docência. O professor César, por exemplo, que leciona Física no Instituto, veio de uma família de professores e as conversas informais com o seu pai e seu irmão mais velho, que também é da mesma área, influenciaram a sua escolha profissional.

Também foram citadas as aproximações com professores, através de atividades acadêmicas, por exemplo, os bolsistas de monitoria. O agrônomo Augusto, que atua com disciplinas no curso de Agropecuária, relatou que a monitoria, na época da graduação, o motivou para dar os primeiros passos para atuar no ensino.

Outro fator presente nas respostas dos docentes entrevistados foi a influência dos antigos professores, seja do ensino fundamental, médio ou superior, na escolha pela docência. Em suas respostas, os entrevistados mencionaram suas experiências na condição de estudantes e lembraram alguns professores que marcaram seus períodos escolares, como é o caso dos professores Daniel, de Informática, e Jair, de Zootecnia. Ou seja, os docentes “[...] ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objetos” (CORTESÃO, 2000, p. 40). Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79):

Os professores, quando chegam à docência, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilitam dizer quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos ‘positivos’ e ‘negativos’, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em sua vida, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família.

Tardif (2002) destaca que uma das primeiras profissões com a qual temos contato, desde cedo, é com a profissão de professor. A sala de aula representa um espaço íntimo e particular que o sujeito professor também vivenciou na condição de estudante. Esse ambiente no qual foi educado auxilia para que, depois de formado, assuma processos

*A constituição de saberes pedagógicos no contexto das práticas docentes de bacharéis:
indicativos para reflexão*

identitários docentes, adquirindo comportamentos e formas de ensinar próximas daquelas que vivenciou na condição de estudante. Quando o professor Jair diz “[...] os professores que tive foram espelho para eu poder escolher a docência”, reforça o que Catani *et al.* (2000, p. 169) relataram: “[...] ao atuarem como espelhos, as lembranças são por nós apropriadas, tornando-se elementos integrantes e inseparáveis de nossas memórias”.

Observamos que o incentivo para a carreira dos docentes entrevistados está baseado em trajetórias como estudante, nas observações das práticas de professores e nos caminhos que o professor percorreu durante a sua história de vida, necessitando, desse modo, serem considerados como fatores significativos para a constituição dos seus saberes no campo da docência.

Conhecimento didático do conteúdo e procedimentos metodológicos

Fizemos a seguinte pergunta aos docentes: “Em sala de aula, como você desenvolve os conhecimentos técnicos específicos?”. Como resposta, tivemos uma fala do professor César relatando que apresenta situações-problema dentro do contexto das teorias que ele trabalha, fazendo uma conexão da situação real com a teoria formal “[...] e algumas vezes, quando dá tempo, a gente trabalha também algumas demonstrações durante as aulas”.

Shulman (1986; 1987) ressaltou, em suas pesquisas, a importância do estudo da ação do professor em seu ambiente de trabalho. Para o autor, é importante perceber como os docentes organizam os conteúdos e como são ensinados, pois outros estudos já evidenciavam que os professores centralizavam sua atenção no conteúdo e em atividades formais da sala de aula, deixando, em segundo plano, as questões atreladas ao processo de aprendizagem. Para o referido autor, a base de conhecimento para o ensino envolve saberes distintos que se entrelaçam entre o conteúdo, o pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo.

Desenvolver conteúdos em práticas experimentais permite ao estudante não apenas a apreensão de conhecimentos novos, mas também a formação de um indivíduo crítico, pensante e capaz de agir positivamente no meio em que vive. Como ressalta o Professor César:

Eu sempre faço uma introdução motivacional, quer dizer, por que nós vamos estudar essa teoria? Por que nós vamos estudar essa parte da Física? Dou uma situação motivada pelo dia a dia ou em aplicações tecnológicas, porque, muitas vezes, o conhecimento específico da área, ele em si já é interessante você saber dele. (CÉSAR, 17 de novembro de 2016).

César, brevemente, relata uma sequência didática em seu depoimento:

Então, você faz uma parte motivacional, uma introdução de tentar conectar o conteúdo com situações que ele (aluno), de alguma forma, tenha alguma experiência. E depois a gente vai pra uma [...] uma aula expositiva mesmo, sistemática, pra depois trabalhar exemplos específicos, explorando aquela teoria [...]. Então, às vezes, a gente precisa, antes de construir uma teoria, precisa desconstruir um monte de conceitos. [...] mostrar ali que a observação tem que ser feita de forma mais sistemática, mais detalhada, testando hipóteses [...] A gente tem que interferir e desconstruir primeiro para depois construir (CÉSAR, 17 de novembro de 2016).

Percebemos que na abordagem dos conteúdos específicos da matéria que o docente leciona, seja utilizando experimentos e/ou tecnologias digitais, é fundamental que o professor saiba como fazer uma reconstrução adequada para que os conteúdos sejam compreendidos pelos estudantes. O professor César, por exemplo, em sua sequência didática demonstrou as etapas que utiliza para desenvolver sua aula e fazer com que o estudante assimile adequadamente o conteúdo. São elas: criação de situação motivadora, valorização de conhecimentos prévios, conceituação, observação, contextualização, mediação do conhecimento, entre outras estratégias de ensino. Essa atuação do professor não valoriza apenas o conhecimento de conteúdo, nem o domínio dos procedimentos didáticos, é um conjunto de vários elementos que, juntos, orientam pedagogicamente a prática docente.

Para o professor Daniel, na área de Ciência da Computação pode trabalhar com desenvolvimento de *softwares*, voltados para a área tecnológica e isso motiva os estudantes. O professor relata que “[...] toda vez, antes de iniciar um determinado conteúdo, eu falo muito da importância daquele conteúdo na área, do quanto aquilo ali vai ser válido para o aluno no mercado, como ele vai conseguir trabalhar aquele conteúdo”. Essa fala é bastante pertinente, pois um dos objetivos da educação profissional é preparar o estudante para o(s) mundo(s) do trabalho, bem como para os desafios da contemporaneidade, especialmente em relação à empregabilidade. Em se tratando da formação dos estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, envolvendo uma formação específica e a formação geral, esse objetivo se amplia ainda mais, já que os

*A constituição de saberes pedagógicos no contexto das práticas docentes de bacharéis:
indicativos para reflexão*

estudantes acumulam conhecimentos indissociáveis e focados no trabalho, na cultura, na ciência e na tecnologia.

Valorizar o conhecimento trazido pelo estudante em sala de aula faz parte da ação docente, em que o aprendizado é compartilhado por todos em um mesmo espaço. Diante disso, o professor Augusto relatou que há:

[...] alunos que têm uma possibilidade maior de absorver o conteúdo, por uma questão de afinidade, por uma questão de conhecimento prévio. Porque a gente tem que entender que o aluno traz uma bagagem, então, essa bagagem acaba facilitando a compreensão do que eu estou falando. (AUGUSTO, 18 de novembro de 2016).

Aspectos do processo em que um sujeito parte da compreensão pessoal para a preparação da compreensão do outro, “[...] são a essência da ação e do raciocínio pedagógico, do ensino enquanto planejamento e do planejamento enquanto performance do ensino”, explica Shulman (1986, p.10).

Percebemos, nas declarações dos docentes, o empenho em buscar e construir estratégias pedagógicas para melhorar e avançar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Os professores desenvolvem o ‘saber-fazer’, através de metodologias de trabalho que configuram os saberes produzidos por eles no exercício da docência. Esses saberes são caracterizados por Tardif (2002, p. 48) como os saberes da experiência e sendo “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários, no âmbito da prática da profissão docente [...]”, ou seja, é um saber construído na prática cotidiana, adquirido e ampliado no contexto da atuação profissional dos docentes.

Fundamental para o desenvolvimento da ação docente, as pesquisas de Gauthier, Desbiens, Maio, Martineau e Simard (2013) tratam de questões inerentes ao que eles chamam de uma base de conhecimento relativo à prática docente. Os autores pautaram seus estudos em investigações que têm o ensino como tema central e definiram um repertório de conhecimentos para a docência. Para eles “[...] a importância de constituir um tal repertório reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos [...] professores a fim de torná-lo público e acessível” (GAUTHIER et al., 2013, p.179).

De acordo com Gauthier et al. (2013), o ato de ensinar exige conhecimentos que vão constituindo os saberes docentes dos professores. Na *gestão da matéria*, relacionada com os procedimentos metodológicos, o professor constrói caminhos para que o estudante

aprenda; é a “[...] maneira de estruturar a lição, tipo de perguntas feitas, exercícios propostos, procedimentos de avaliação das aprendizagens” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 436). A gestão da matéria refere-se à organização dos objetivos para a efetivação da aula, assim, “[...] a prática de planejar o ensino do conteúdo ministrado aos alunos exerce uma influência positiva sobre a aprendizagem deles” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 206).

No que se refere à *gestão da classe*, Gauthier *et al.* (2013) apontam o conjunto de regras necessárias para que o ambiente seja favorável ao ensino e à aprendizagem, compreendendo as regras e procedimentos que o professor utiliza para manter a ordem em sala de aula, a disciplina, a rotina pedagógica, bem como a responsabilidade de cada um nesse contexto. O educador, entretanto, faz a gestão dessas duas ações de acordo com o seu estilo, já que ele é único na sua maneira de realizar a gestão em sala de aula.

Avaliação e suas estratégias na construção do conhecimento

Ao serem questionados sobre o processo avaliativo em sala de aula, os docentes destacaram que utilizam diversos mecanismos para avaliar os estudantes (provas, testes, pesquisa, lista de exercícios etc.). A avaliação é uma prática necessária no contexto das práticas docentes e institucionais. A discussão sobre a avaliação está diretamente vinculada ao processo de ensino e aprendizagem, mas, em diversos momentos, não é compreendida de forma adequada, ou seja, como possibilidade de perceber, nos sujeitos escolares, suas fragilidades, suas incompletudes conceituais, seus avanços e, desta forma, possibilitar ao estudante condições para avançar na aprendizagem.

Percebemos, na fala dos docentes entrevistados, que há uma preocupação com o aprendizado e com o resultado final após a exposição de um conteúdo, mas a tarefa de avaliar não é tão simples, pois vimos que, no geral, o processo avaliativo se resume apenas à atribuição de notas, por meio de provas e testes e esse procedimento utilizado por muitos professores apenas resultará em dados que não cumprem funções didático-pedagógicas, de acompanhamento e de diagnóstico em relação aos quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994). O conceito de avaliação tem adquirido, ao longo dos anos, diferentes sentidos direcionados a resultados escolares e objetivos de estudo (LIBÂNEO, 1994).

É preciso superar alguns equívocos para modificar a forma de avaliar. Segundo Vasconcellos (2003), muitos professores enfatizam a avaliação classificatória que acontece

*A constituição de saberes pedagógicos no contexto das práticas docentes de bacharéis:
indicativos para reflexão*

isoladamente, sem articulação com a metodologia de trabalho em sala de aula, valorizando um determinado momento e não o processo em geral. O professor Daniel, sujeito de nossa pesquisa, considera o processo avaliativo como tendo metas a serem cumpridas, em que passa uma informação para os estudantes,

[...] eles tentam estudar buscando o conhecimento em um determinado assunto, depois eles tentam apresentar o que aprenderam a respeito daquele conteúdo [...] é importante não só para o aluno, mas também para o professor ter um feedback, para saber o que realmente aconteceu, como o aluno aprendeu o conteúdo, se aprendeu de forma correta e o que melhorar. (DANIEL, novembro de 2016).

Esse exemplo citado pelo professor Daniel reforça a fala de Vasconcellos (2003, p. 74) ao afirmar que é papel do educador dialogar com o estudante sobre suas dificuldades, sobre o modo como está entendendo o conteúdo, desafiando o estudante a se conhecer, avançar e superar suas principais dificuldades.

Para o professor César, o processo avaliativo é uma via de mão dupla, “[...] o professor avalia o seu próprio trabalho, avalia o conteúdo aprendido ou outros aspectos não só de conteúdo, mas de postura, atitudinais e o próprio estudante também, no processo avaliativo, ele faz uma autocrítica”.

A prática do professor (com base em suas próprias vivências, concepções e conhecimentos) revela as concepções pedagógicas com as quais está comprometido, direta ou indiretamente, ou seja, diversas concepções podem orientar sua ação docente. Para Sant’Anna (2013), as concepções de avaliação também têm relação direta com as concepções pedagógicas, já que a maneira de diagnosticar a aprendizagem de um estudante irá depender das intencionalidades do professor na sua prática educativa cotidiana.

Luckesi (2005) afirma que ainda hoje a escola não avalia o aprendizado do estudante como deveria, mas sim o examina, ou seja, “[...] denominamos nossa prática de avaliação, mas, de fato, o que praticamos são exames” (LUCKESI, 2005, p. 1); há muito tempo muda-se o nome, porém, não se modifica a prática. O autor faz a reflexão de que existe, de um lado, o ato de examinar e, de outro, o ato de avaliar. Exemplifica sua reflexão destacando os exames escolares, nos quais não interessa como o estudante chegou à resposta, importa somente a resposta.

Ainda dentro do processo avaliativo, no que se refere à observação, os professores Jair e César destacaram a importância dessa etapa no fazer pedagógico, pois, segundo eles, através das observações, o professor irá detectar as dificuldades de aprendizagem do educando e, posteriormente, estimular esse estudante a compreender o que é e como se constrói o conhecimento. No depoimento a seguir, o professor Augusto expõe, em sua fala, como avalia o desempenho dos seus estudantes:

Inicialmente, aqui na nossa instituição, tinha-se, na distribuição da pontuação do bimestre, isso para o Ensino Médio, uma pontuação destinada para as questões atitudinais. Depois de dois anos, foi retirada a questão da avaliação atitudinal, no entanto, eu ainda uso, dentro das minhas avaliações. Alguns mecanismos de avaliação são cobrados como presença em sala de aula, interesse, comportamento entre colegas, comportamento do aluno com o professor. Indiretamente, eles acabam entrando nesse processo avaliativo. Com relação à avaliação, uso muito a parte dos instrumentos escritos e relatórios [...]. Seminários, às vezes, uso, a depender das disciplinas que eu vejo que cabem a explanação em seminários. Tenho usado pouco, mas fazem parte do meu portfólio as avaliações orais, de forma que, principalmente na parte técnica, a gente desenvolve projetos; [...] Eu tento fazer com que ele entenda a lógica do projeto, mas também as implicações das mudanças das variáveis no resultado final. Basicamente, trabalho nisso: os instrumentos escritos, provas orais, seminários, relatórios e testes. Recentemente, eu adotei testes ao final de cada tema discutido, porque eu vejo que os nossos alunos, de certa forma, não sabem estudar. A forma de concepção deles, de estudo, é um estudo imediatista, de véspera de avaliação, de véspera desses momentos de avaliação. Eles estudam para fazer um determinado instrumento avaliativo; então, eu tento fazer, ao final de cada tema, um teste, com uma pontuação menor, de forma que eles estão sempre estudando e, no final, eles vão fazer um instrumento avaliativo dos mesmos assuntos que eles já fizeram anteriormente nos testes. Isso tem funcionado, pelo menos no final do ano letivo tem tido um bom rendimento (AUGUSTO, 18 de novembro de 2016).

No geral, as estratégias de avaliação utilizadas pelos docentes (provas, testes, seminários, avaliações orais) equivalem a mecanismos de quantificar o conhecimento dos estudantes. Contudo, o ato de avaliar vai além da nota de uma prova; consiste na interpretação que se faz com base em várias atividades e atitudes produzidas pelo educando. Masetto (2012, p. 5), tratando especificamente sobre os seminários, afirma que “[...] muitos professores não se sentem seguros frente à atuação autônoma e crítica do aluno”, desacreditando, assim, na qualidade desse procedimento avaliativo. O autor afirma

*A constituição de saberes pedagógicos no contexto das práticas docentes de bacharéis:
indicativos para reflexão*

que “[...] os professores não estão acostumados a ver a avaliação como incentivo à aprendizagem, mas como identificadora de resultados obtidos”.

O professor Augusto, ao modificar variáveis de um projeto para que os estudantes repensem a situação apresentada, atua na perspectiva da problematização. Esta seria, certamente, uma prática de avaliação numa dimensão dialógica, libertadora (FREIRE, 1987). Retomando uma das estratégias de avaliação dos professores Jair e César, a observação, destacamos a sua importância no processo de compreensão dos conhecimentos do estudante, pois o educando com dificuldade de aprendizagem, posteriormente, poderá ser estimulado pelo professor a construir novos conhecimentos que, até então, estavam latentes. Com a observação, o professor identifica aspectos que necessitam ser aprimorados, podendo interferir na compreensão de sua própria prática educativa e nos fatores negativos que estão dificultando a assimilação do conteúdo pelo estudante.

Na prática cotidiana do professor Jair, ele observa o resultado das avaliações dos educandos e, através dessas observações, procura identificar o grau de dificuldade que tiveram, redirecionando, se necessário, sua metodologia em sala de aula e traçando estratégias para melhor aproveitar o conhecimento dos educandos, de modo que sigam, sem dificuldade, os seus estudos. Assim, o professor, na observação diária, pode perceber, nos estudantes, diversos aspectos, como dificuldades na escrita e na leitura, na resolução de problemas, na elaboração de gráficos etc.

Segundo o professor Augusto, é mais fácil diagnosticar aqueles estudantes que têm uma participação mais efetiva dentro da sala. Para ele, muitos têm o potencial para compreender determinado conteúdo, mas, muitas vezes, acabam não se manifestando. A avaliação não pode ser destinada exclusivamente aos estudantes. Ao elaborar uma avaliação, o professor também tem a chance de rever valores e conceitos sobre sua prática, enquanto profissional envolvido com o aprendizado dos educandos.

De acordo com o professor César, uma das formas de avaliar o desempenho dos estudantes é observar seu cotidiano. Segundo ele, uma determinada avaliação pode analisar o aprendizado do conteúdo e, assim, diagnosticar certas dificuldades que o estudante possui, mas a observação que ele faz identifica outras dificuldades que ele não conseguiria em uma prova, por exemplo: “A pessoa, às vezes, tem uma comunicação muito boa; às vezes, ele é mais retraído; então, você vê as características ali na observação do dia a dia. Eu acho que essa observação individual do aluno, é tanto melhor quanto for menor o número

de alunos na classe”, salientou o professor. Em outro momento de sua fala, o professor César ratificou sua crítica ao número excessivo de educandos em sala de aula: “[...] turmas cheias, muitas turmas por professor, muitos alunos por turma; isso aí gera um distanciamento”, dificultando fazer um diagnóstico e uma avaliação mais confiável e mais qualificada.

Para o professor Daniel, existem estudantes que têm muitas dificuldades em algumas disciplinas da área de Ciências da Computação, e um diagnóstico bem realizado e sistematizado pode diminuir esse número de estudantes com *déficit* em suas disciplinas. Ele complementa dizendo: “[...] outra coisa que tem dado muito certo também é a questão do trabalho em equipe, onde eu impulsiono os meus alunos a trabalharem em equipe, mostrando que, no mercado tecnológico, bons profissionais são aqueles que conseguem trabalhar em equipe da melhor forma possível”.

Muitos professores fazem a chamada “avaliação diagnóstica” no início de cada ano letivo, mas uma avaliação diagnóstica não se faz apenas no início de cada ano; ela poderá ocorrer no início de cada bimestre ou unidade letiva (HAYDT, 2000), sendo recomendável que o professor perceba quais os conhecimentos que seus estudantes já têm sobre o conteúdo e que habilidades apresentam para dominar o assunto. Ampliando essa ideia, podemos dizer que o fato de o professor ter compreensão de um conceito simples de sua matéria não garante que este conceito seja compreendido integralmente pelos educandos, que, muitas vezes, precisam realizar conexões com assuntos abordados em outras disciplinas.

O professor necessita ter clareza sobre os principais problemas de ensino-aprendizagem que possam estar se tornando obstáculos para a compreensão dos conteúdos abordados por ele. No caso do professor Daniel, o primeiro passo é estar mais próximo do educando que, por algum motivo, está com dificuldades na matéria. Segundo Daniel,

[...] quando você passa atividades individuais e o aluno não está dando conta do recado, primeiro eu procuro conversar com o aluno para contornar essa dificuldade, ver o que está acontecendo e explicar para ele, motivá-lo a estudar mais a dedicar-se mais, a prestar mais atenção em sala de aula. (DANIEL, novembro de 2016).

*A constituição de saberes pedagógicos no contexto das práticas docentes de bacharéis:
indicativos para reflexão*

O professor Augusto relata que ministra a mesma disciplina, Mecanização Agrícola, tanto para o Ensino Médio quanto para o ensino superior. A ementa basicamente é a mesma, agora o nível de aprofundamento é diferenciado. De acordo com o professor Augusto,

[...] outro aspecto que eu vejo também, de ano para ano, é que em cada turma eu devo abordar o conteúdo de maneira diferente e também faço sempre uma análise de conjuntura com os alunos para ver como é que está a compreensão, pedindo uma sugestão de como eles acham que deve ser conduzida a aula para poder ter esse afinamento. (AUGUSTO, 18 de novembro de 2016).

Do nosso ponto de vista, os depoimentos dos docentes evidenciam uma preocupação em relação ao processo de ensino-aprendizagem e uma atuação docente de forma contextualizada e propositiva, buscando desenvolver práticas pedagógicas qualificadas, tendo como pontos de partida as dificuldades de aprendizagem identificadas em sala de aula junto aos educandos.

Considerações finais

Cotidianamente, os bacharéis se utilizam de saberes diversos, mas, muitas vezes, não compreendem como esses saberes foram constituídos e qual a sua finalidade no exercício da docência. Devido à sua importância, esses conhecimentos poderiam ser melhor utilizados se os docentes tivessem uma maior compreensão sobre os saberes que (re)elaboram em suas atividades educativas. Nessa perspectiva, apontamos a necessidade de estudos aprofundados sobre essa temática, visando obter subsídios que colaborem para a busca de caminhos formativos para a docência, de acordo com a realidade contemporânea da Educação Profissional.

Augusto, Jair, Daniel e César, sujeitos deste estudo, tiveram um papel primordial na realização desta pesquisa, pois narraram seus percursos formativos, suas experiências anteriores ao trabalho no Instituto Federal, suas estratégias de avaliação e modos distintos de ensinar. Consideramos a participação destes sujeitos como algo pioneiro para eles, pois puderam, em um curto espaço de tempo, narrar suas trajetórias de vida profissional e relembrar fatos que ocorreram no período de formação, reforçando a ideia de que o conhecimento é infinito e pode ser adquirido de diversas formas.

Os docentes do Instituto Federal que colaboraram com a nossa pesquisa têm convicção da necessidade de uma formação pedagógica que amplie e acompanhe seu dia-a-dia na escola, mas a dificuldade é encontrar essa formação no contexto onde atuam.

Consideramos que a constituição dos saberes dos bacharéis não está atrelada apenas a uma formação profissional de nível superior. Em especial, seus saberes pedagógicos são constituídos na relação existente entre os seus diferentes saberes, originados dos ensinamentos familiares, em que pai, mãe, irmãos ou tios conseguem, indiretamente, influenciar o professor na construção de sabedorias das práticas e da vida, atribuindo, assim, significados e sentidos às atitudes profissionais construídas.

Exemplo disso é o professor César, que adquiriu saberes em diálogos com seu pai e irmão, que são professores e se constituíram fontes de conhecimentos para o referido docente em sua trajetória escolar e acadêmica, na condição de estudante, desde os primeiros aprendizados da alfabetização até a pós-graduação. Nesse contexto temporal dos saberes docentes, podemos mencionar os professores Jair e Daniel que se espelham nos ensinamentos de antigos professores para exercerem a docência e, até mesmo do professor Augusto, que, apesar de já ter participado de cursos de formação didático-pedagógica, também utiliza algumas metodologias que aprendeu na época de realização de seu doutorado.

Como percebemos, as fontes de constituição dos saberes dos professores são várias e, com elas, eles produzem conhecimentos, normas de conduta, formas de ser, de aprender, de estar e de fazer, por meio de experiências com outros atores sociais, desenvolvendo e ampliando, a cada dia, seus processos identitários profissionais como trajetórias não lineares, mas fluidas, em movimento.

Não pretendemos, nesta pesquisa, abordar generalizações sobre a formação pedagógica de professores bacharéis que atuam em institutos federais, mas tentar colaborar com a realidade local do *campus* onde foi realizada esta pesquisa, no qual grande parte dos docentes possui formação em cursos de bacharelado. Não seria uma formação inicial, em nível de graduação, mas instituir um projeto de formação continuada para o quadro docente da instituição ou oferecer cursos de qualificação pedagógica para esses sujeitos. Este pode ser um mecanismo para colaborar com os docentes bacharéis em relação aos processos de ensino-aprendizagem dos educandos, considerando os diversos desafios a que estão submetidos, cotidianamente, em sala de aula.

Referências

*A constituição de saberes pedagógicos no contexto das práticas docentes de bacharéis:
indicativos para reflexão*

CATANI, Denice Barbara, BUENO, Belmira; SOUSA, Cyntia. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 111, p. 151 - 171, dez., 2000.

CORTESÃO, Luíza. **Ser professor: um ofício em vias de extinção?** Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Afrontamento, 2000.

FERNANDES, Cleoni Maria. **Formação do professor universitário: tarefa de quem?** In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998. p.95-112.

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

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MAIO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática geral**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: visão geral**. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, outubro de 2005. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Nadia/3-Art_avaliacao_entrev.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2016.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

NUNES, Cecília Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade** [online], v. 22, n. 74, ano XXII, p. 27-42, abril de 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista** [online], Curitiba, Brasil, UFPR, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade** [online], Campinas, v. 21, n.73, p. 209-244, 2000.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários à docência na Educação de Jovens e Adultos**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2011. 188f.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 16. ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Publicado originalmente como: Knowledge and

teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-21, fev. 1987.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem - práticas de mudança: por uma práxis transformadora**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

Notas

ⁱ Artigo resultante de dados e análise produzida na dissertação “A constituição de saberes pedagógicos por bacharéis atuantes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e defendida no ano de 2017.

Sobre os autores

Rômulo Lima Meira

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente do Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG). E-mail: romulolmeira@gmail.com
Orcid: 0000.0002.0424-5289.

José Jackson Reis dos Santos

Pós-doutorando pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com estágio doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal. Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn) e coordenador do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: jackson.santos@uesb.edu.br Orcid: 0000-0001-9575-2683

Maria Iza Pinto de Amorim Leite

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: izamarcos@yahoo.com.br Orcid: 0000 0002-1192-9881.

Recebido em: 12/02/2020

Aceito para publicação em: 16/02/2020