



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES

TESSITURAS DA RACIONALIDADE PEDAGÓGICA NA
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES FORMADORES

FORTALEZA – CEARÁ

2016

CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES

TESSITURAS DA RACIONALIDADE PEDAGÓGICA NA
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES FORMADORES

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Doutor. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Rodrigues, Cicera Sineide Dantas.

Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária: narrativas de professores formadores [recurso eletrônico] / Cicera Sineide Dantas Rodrigues. ? 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ? pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 258 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) ? Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Dr. Jacques Therrien.

1. Formação docente. 2. Docência universitária. 3. Professores formadores. 4. PIBID. I. Título.

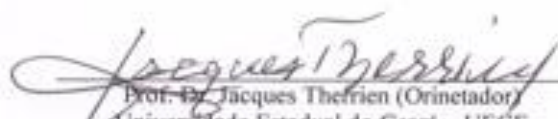
CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES

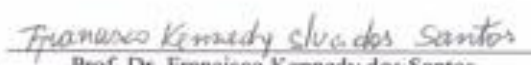
TESSITURAS DA RACIONALIDADE PEDAGÓGICA NA
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES FORMADORES

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

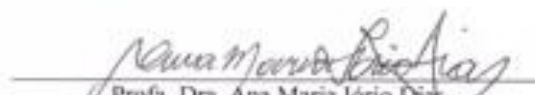
Aprovada em: 20 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Jacques Thérien (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE


Prof. Dr. Francisco Kennedy dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE


Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS


Profa. Dra. Ana Maria Lório Dias
Universidade Estadual do Ceará - UECE


Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Aqueles que são a base da minha existência,
Seu Emídio, meu pai (*In memoriam*) e Dona
Mundinha, minha mãe. A Hugo, meu marido,
pelos maiores presentes da minha vida: Arthur
Vitor e Maria Julia, meus filhos, razão maior
da minha alegria e luta diária.

AGRADECIMENTOS

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Agradeço a Deus, criador do Universo, fonte de amor e sabedoria que, na tessitura da vida, me faz vencedora a cada novo amanhecer.

Aos meus familiares, base primordial do que sou. Aos meus pais, Seu Emídio (*In memoriam*) e Dona Mundinha, por suas lições práticas de sabedoria, resistência e amor. Aos meus irmãos, Cicero, Evandro Carlos (*In memoriam*), Cláudio, Eliano e Claudineide, por me fazerem sentir que nunca estou sozinha.

A Seu Alfons e Dona Bernadete, fundadores do Caldeirão da Criança. Agradeço por me ensinarem a importância dos estudos, por serem base e referência de valorização do outro em todas as suas dimensões humanas.

A Hugo, meu esposo e eterno namorado, por ser meu porto seguro e me tornar mais completa com seu amor sem fim.

Aos meus filhos, pedaços de mim, essências do meu existir. A Arthur Vítor, por sua juventude que brota repleta de inteligência, filosofia e curiosidade vital. Por sua preocupação ao chegar pertinho de mim quando eu estava escrevendo a Tese e com amor perguntar: “E aí, terminou”? Sim, meu príncipe, agora terminei! A Maria Julia, que cresce em sabedoria e graça. Por suas orações diárias, ao pedir com pureza a Deus assim: “Papai do céu, ajuda que mamãe termine a Tese! ” Deu certo, minha flor menina!

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade. Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

Ao professor Jacques Therrien, meu orientador, pelos seus ensinamentos, pela grandeza de ser humano, pela paciência e amorosidade durante esse tempo de doutorado. A você, professor, toda a minha ternura e gratidão!

À professora Isabel Sabino, por ter me acompanhado e ensinado tanto durante esse tempo, por sua dedicação, compromisso e inteireza nas ações que realiza.

À professora Socorro Lucena, pela poesia que exala os mais belos sentimentos, por ser um anjo protetor na vida de tantas pessoas.

À professora Ângela Sousa, minha sempre orientadora, por seu zelo com as pessoas, pelos laços e lições que perduram nas boas vibrações emanadas da sua inteireza humana.

À professora Ercília Olinda, por contribuir com sua escuta sensível, pelas sugestões e disponibilidade de leituras.

Aos professores da Banca Examinadora. À Ana Maria Iório Dias e Francisco Kennedy Silva dos Santos, pelas contribuições seguras e cuidadosas na qualificação e por continuarem, na banca da defesa, como parte importante desse processo de produção científica. À Maria Amélia Santoro Franco, pela leitura atenta e as fecundas recomendações aos meus escritos. À Maria Socorro Lucena Lima pela apreciação e colaboração afetuosa na composição deste trabalho. À Bernadete Souza Porto, pela disponibilidade e gentileza em contribuir com esse momento. À Isabel Maria Sabino de Farias, por tudo que me ensinou, pelo acolhimento e a escuta nos instantes que precisei.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE-UECE, pela convivência e troca de conhecimentos durante as disciplinas do Doutorado. Em especial a: Isabel Sabino, Jacques Therrien, João Batista, Sílvia Nóbrega-Therrien, Silvina Pimentel, Socorro Lucena, Ana Ignez, Sofia Lerche, Lucila Cardoso e Ana Iório.

Às Secretárias do PPGE-UECE. A Jonelma Marinho e Rosângela, pela disponibilidade, pelo modo atencioso de receber e atender as solicitações dos mestrandos e doutorandos. Obrigada pela segurança e tranquilidade que vocês transmitem.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

A elas, as doze mulheres doutorandas, retalhos coloridos que embelezaram a alma e deram leveza a esses anos de doutoramento. A vocês, amigas, a minha eterna gratidão pela solidariedade, apoio e amorosidade que levarei comigo nos caminhos de volta a mim mesma. À Conceição Barros, Danielle Alves, Eunice Menezes, Eveline Andrade, Giovana Falcão, Helena de Oliveira, Jeanne Barros, Manuela Grangeiro, Tânia França, Vânia Mondengo e Viviane Araújo.

Ao OBEDUC/CAPES, pelo suporte financeiro que me deu condições para que eu pudesse prosseguir com a pesquisa. Aos amigos deste grupo, por tudo o que aprendi com eles. A minha gratidão a cada um dos membros pelo afeto e amizade.

Aos meus amigos do Grupo de pesquisa ‘Saber e Prática Social do Educador’, pelos encontros reflexivos, pelo compartilhamento de saberes e aprendizagens sem fim. Em especial, agradeço a Camila Rodrigues, Emanuel Kaúla, Francisco Mirtiel e Hamilton Perninck.

A Cleide Ribeiro e Elcimar Martins, pelo exemplo de seres humanos que são. Agradeço a amizade e a prontidão em ajudar.

Às minhas amigas caririenses que percorrem a mesma estrada em busca do conhecimento e da (re) construção de suas ontologias. À Ana Maria, Francione Charapa, Gercilene Oliveira, Inambê Sales, Katyanna Anselmo.

À coordenação institucional e pedagógica do PIBID-UECE. Obrigada pela colaboração e presteza no fornecimento de informações sobre o programa. Especialmente a Nilson de Sousa, Cecília Rosa, Tânia Maria e Jaqueline Rabelo.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados. Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Aos professores orientadores de Iniciação à Docência do PIBID-UECE, particularmente, aos formadores que deram vida a esta pesquisa doutoral. Obrigada por tornarem possível a materialização deste estudo.

À Universidade Regional do Cariri-URCA pela representação formativa em meu percurso profissional. Agradeço pela liberação das atividades que me deu condições de estudo e desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos meus colegas do Departamento de Educação, pela amizade e por colaborarem com suas ações cotidianas para a formação de professores.

Ao professor Cláudio Dantas, meu irmão, pela leitura atenciosa dos primeiros manuscritos deste trabalho.

À Maria Salete que no decorrer do tempo da escrita da Tese esteve a cuidar da minha casa. Obrigada pelo seu exemplo de mulher guerreira e batalhadora.

A todos, que de perto ou de longe, colaboraram com esse momento de vitória, emanando energias positivas que me deram forças para superar as dificuldades e continuar seguindo.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos, nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’. (Cora Coralina)

“A harmonia secreta da desarmonia: quero não o que está feito, mas o que tortuosamente ainda se faz [...] Escrevo por acrobáticas e aéreas piruetas – escrevo por profundamente querer falar [...] E se eu digo ‘eu’ é porque não ousou dizer ‘tu’, ou ‘nós’ ou ‘uma pessoa’. Sou obrigada à humildade de me personalizar me apequenando, mas sou o és-tu”.

(Clarice Lispector, 1998).

RESUMO

Nesta investigação defende-se a tese de que a Orientação de Iniciação à Docência no contexto do PIBID proporciona, para professores formadores, aprendizagens docentes significativas que, integradas a saberes experienciais e de formação docente da trajetória profissional, potencializam a constituição de aspectos da racionalidade pedagógica na docência universitária. O estudo buscou compreender o percurso formativo de sete docentes formadores integrantes da OID-PIBID, tendo em vista identificar aspectos da racionalidade pedagógica emergente de aprendizagens suscitadas na relação deles com o Programa. O alcance desse intento resultou da análise de argumentos aglutinadores de consolidação da tese central, assim explicitados: a formação dos docentes universitários é situada, constituída permanentemente nas mais variadas relações, tempos e espaços. Vivências marcantes dessa formação transformam-se em experiências significativas de sua constituição professoral (argumento 1); os docentes universitários enfrentam desafios didático-pedagógicos na prática cotidiana de formar professores, que constituem conteúdos importantes para a Pedagogia e a Didática universitária (argumento 2); a OID-PIBID suscita aprendizagens significativas aos professores refletidas em suas falas acerca do seu modo de ser docente formador (argumento 3). A pesquisa se orientou pelo enfoque qualitativo. Embasou-se na concepção metodológica da bricolagem científica como alternativa ao modo científico instrumental. Foram realizadas entrevistas narrativas e de explicitação. Recorreu-se à Análise Textual Discursiva-ATD para a análise do *corpus* investigativo. As análises evidenciaram que os sujeitos aprendem a docência universitária de modo assistemático. A prática é a principal fonte de formação, com fragilidade de saberes didático-pedagógicos para o magistério nas licenciaturas. Verificou-se que a relação dos professores com a OID-PIBID imprime aprendizagens práticas para a sua composição professoral, especialmente, devido a constituição de outros modos de enxergar a docência universitária nas licenciaturas. O estudo reforçou a compreensão de que a formação docente deve ser dialógica, com articulações entre teoria e prática, ensino e pesquisa, saberes específicos e pedagógicos. Esclareceu que para a consolidação da razão pedagógica na visão da epistemologia da práxis, o aprender docente necessita de espaços políticos, institucionais e coletivos que possibilitem aos professores formadores a reflexão crítica, sistemática e (trans)formadora da prática, alicerçada por conhecimentos didático-pedagógicos da docência universitária com aportes científicos da Pedagogia e da Didática.

Palavras-chave: Formação docente. Docência universitária. Professores formadores. PIBID.

ABSTRACT

This research defends the thesis that the Teaching Initiation Guidance in the PIBID context provides, for teacher trainers, significant teaching apprenticeships that, integrated to experiential knowledge and teacher formation of the professional trajectory, potentiate the constitution of aspects of university teaching pedagogical rationality. The study sought to understand the training course of seven OI-PIBID training teachers, in order to identify pedagogical rationality aspects that emerged from learning in their relationship with the Program. The scope of this intent resulted from the analysis of agglutinator arguments of the central thesis, that explicated: university teachers' formation is located, permanently constituted in the most varied relations, times and spaces. Remarkable livings of the formation is transformed in meaningful *experiência* of its teaching constitution (argument 1); University teachers face didactic-pedagogical challenges in daily practice of training teachers. These challenges constitute important contents for Pedagogy and University Didactics (argument 2); The PIBID gives rise to meaningful learnings for teachers who are reflected in their statements about their way of being a teacher trainer (argument 3). The research was guided by the qualitative approach. It was based on scientific bricolage methodological conception as an alternative to the instrumental way of doing science. Explanatory and narrative interviews were carried out. Discursive Textual Analysis' foundations were used for the investigative *corpus*' analysis. The analysis showed that the subjects learn the university teaching in an unsystematic way, having the practice as main source of training, allowing to verify the fragility of scientific appropriation of didactic-pedagogic knowledge turned to the teaching in undergraduate courses. It was verified that teacher trainers' relationship with PIBID implies important practical learning to their teacher composition, especially as result of constitution of other point of views of university teaching in undergraduate courses. The study also reinforced the understanding that teacher training processes should be permeated by dialogues and articulations between theory and practice, teaching and research, experiential, specific and pedagogical knowledge. It clarified that for consolidation of pedagogical reasoning in the founding totality of *praxis*' epistemology, the learning of teaching needs political, institutional and collective spaces that enable trainer teachers critical, systematic and (trans)formative reflection of the practice, supported by didactic-pedagogical aspects of the field of university teaching with Pedagogy and Didactics scientific contributions.

Keywords: Teacher training. University teaching. Trainer teachers. PIBID.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estruturação do texto em torno de argumentos aglutinadores.....	90
Figura 2 - Argumentos aglutinadores de consolidação da Tese central	92
Figura 3 - Caminhos teórico-metodológicos seguidos	93
Figura 4 - Problemas didático-pedagógicos e enfrentamentos críticos	181
Quadro 1 - Caracterização geral dos sujeitos	80
Quadro 2 - Tópicos centrais da entrevista narrativa	82
Quadro 3 - Tópicos centrais da entrevista de explicitação	84
Quadro 4 - Síntese da trajetória de formação profissional anterior	135
Quadro 5 - Inserção no PIBID e saber didático-pedagógico na formação profissional	182
Quadro 6 - Aspectos da Pedagogia tradicional e crítica afluídos nas narrativas dos sujeitos	206
Quadro 7 - Níveis de aprendizagem afetados na relação com o PIBID	214
Quadro 8 - Aprendizagens na OID-PIBID e reverberações no modo de ser docente	216

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas sobre a relação do PIBID com a formação do professor universitário	45
Tabela 2 - Pesquisas sobre a aprendizagem docente do professor formador	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Fundação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECITEC	Faculdade de Educação Ciências e Letras dos Inhamuns
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EQ	Estado da Questão
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FECLESC	Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central
GT	Grupo de Trabalho
ID	Iniciação à Docência
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NETED	Núcleo de Estudos em Trabalho e Educação
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
OID	Orientação de Iniciação à Docência
PAD	Plano de Atividades Docente

PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	“VIREI-ME SOBRE A MINHA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA E CONTEMPLEI-A”: O MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	18
1.2	TORNEI-ME PROFESSORA UNIVERSITÁRIA	23
1.2.1	O PIBID em meu percurso profissional de docente universitária	30
1.3	ELEMENTOS CONSTITUINTES DO OBJETO: TESE, OBJETIVOS, QUESTÕES E A RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA	32
2	“É PRECISO VOLTAR AOS PASSOS QUE FORAM DADOS”: PRODUÇÕES SOBRE O TEMA E O CONTEXTO INVESTIGADO	39
2.1	PESQUISAS SOBRE A RELAÇÃO DO PIBID COM A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO.....	40
2.2	PRODUÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES FORMADORES.....	46
3	CAMPO TEÓRICO METODOLÓGICO: ENTRE A ‘FULÔ’ E O ‘ISPINHO’	57
3.1	EIXO TEÓRICO NORTEADOR DA PESQUISA.....	58
3.2	O OLHAR QUALITATIVO PARA ABORDAR O OBJETO	65
3.3	A PESQUISA COMO BRICOLAGEM CIENTÍFICA: APROXIMAÇÕES ETNOMETODOLÓGICAS	70
3.4	A ENTREVISTA NARRATIVA COMO PRINCIPAL TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO	74
3.5	PASSO A PASSO PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS.....	78
3.5.1	Aspectos éticos da pesquisa.....	85
3.5.2	Análise Textual Discursiva (ATD) como técnica de análise dos dados.....	88
4	TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS: “APRENDI O QUE O CAMINHO ME ENSINOU”.....	95
4.1	SABERES EXPERIENCIAIS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	96
4.2	FORMAÇÃO INICIAL.....	101
4.2.1	Aspectos motivacionais de opção pelo curso	103
4.2.2	(Des) identificação docente: “Meu foco não era ensinar”	106
4.2.3	Experiências marcantes de aprendizagem docente	108
4.2.4	O bacharelismo na licenciatura.....	112

4.3	PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU.....	115
4.3.1	Experiências significativas de aprendizagem docente.....	121
4.4	INICIAÇÃO À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PRINCIPAIS DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS.....	127
5	O SABER DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO TRABALHO DE FORMAR DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	138
5.1	PIBID-UECE: CRITÉRIOS DE INSERÇÃO E ATRIBUIÇÕES DOS COORDENADORES DE ÁREA.....	139
5.2	MOTIVAÇÕES PARA INSERÇÃO NO PIBID E CONCEPÇÕES SOBRE O PROGRAMA	144
5.2.1	Principais estratégias pedagógicas desenvolvidas no PIBID	150
5.2.2	Modos pessoais de inserção na escola	153
5.2.3	Apoio formativo-pedagógico via coordenação institucional.....	154
5.3	PEDAGOGIA E DIDÁTICA: CONCEITUAÇÃO, CAMPO DE ESTUDOS E RELAÇÃO	159
5.4	PRINCIPAIS PROBLEMAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS ANUNCIADOS	171
6	ORIENTAÇÃO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID: APRENDIZAGENS E REFLEXOS NO MODO DE SER DOCENTE	184
6.1	APRENDIZAGEM DOCENTE E A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA: SUBSÍDIOS TEÓRICOS	185
6.2	O QUE OS PROFESSORES APRENDEM COM A OID-PIBID?	193
6.2.1	Caracterizações do modo de ser docente: paradigmas subjacentes.....	200
6.2.2	Usos das aprendizagens na OID-PIBID na prática docente: indicativos da racionalidade pedagógica universitária.....	208
7	À MODO DE CONCLUSÃO	218
	REFERÊNCIAS	227
	APÊNDICES	248
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO GERAL	249
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	253
	APÊNDICE C – INSTRUMENTAL DA ENTREVISTA NARRATIVA.....	255
	APÊNDICE D – INSTRUMENTAL DA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO..	257

1 INTRODUÇÃO

“Entre mim e mim, há vastidões bastantes para a navegação dos meus desejos afligidos. Descem pela água minhas naves revestidas de espelhos. Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que a atinge.

Mas, nesta aventura do sonho exposto à correnteza, só recolho o gosto infinito das respostas que não se encontram. **Virei-me sobre a minha própria existência, e contemplei-a.**

Minha virturde era esta errância por mares contraditórios, e este abandono para além da felicidade e da beleza.

Ó meu Deus, isto é minha alma: qualquer coisa que flutua sobre este corpo efêmero e precário, como o vento largo do oceano sobre a areia passiva e inúmera”.

(Cecília Meirelles, 2012)

O universo da pesquisa científica de base qualitativa se orienta pelo princípio de que não tem como separar o pesquisador de si próprio, da sua ontologia, da sua existência e da sua história de vida. Movida por essa ideia, inauguro estes escritos trazendo alguns entrelaçamentos entre a minha história de formação profissional e a escolha do objeto investigado, traduzido como os ‘processos de produção da aprendizagem docente de professores universitários/orientadores de iniciação à docência’.

Nesse sentido, analiso experiências significativas da trajetória de formação profissional de docentes universitários que atuam em distintos cursos de licenciatura, observando os principais desafios didático-pedagógicos e as aprendizagens geradas no trabalho de formadores/orientadores de iniciação à docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, percebendo o despontamento de aspectos da racionalidade pedagógica constituintes neste processo.

Vale ressaltar que o PIBID se caracteriza como um programa de formação complementar vinculado às políticas públicas de apoio à formação inicial dos futuros professores. Foi lançado nacionalmente em 2007 e recebe financiamento governamental via Fundação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Suas ações são acompanhadas pela Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. Foi implantado inicialmente nas universidades federais, restringindo-se às licenciaturas de Física,

Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, sendo ampliado em 2009 para as instituições públicas estaduais, abrangendo todas as licenciaturas e modalidades de educação com origem no Edital nº02/2009.

O principal objetivo do Programa é fomentar a iniciação à docência nos cursos de licenciatura. Busca-se atingir essa finalidade por meio de um trabalho de inserção de alunos das várias licenciaturas no contexto escolar, supervisionados por professores da Educação Básica (supervisores) e sob a orientação de docentes das instituições de Ensino Superior (coordenadores de área), além da coordenação e administração de outros profissionais da universidade (coordenador institucional, coordenador de gestão de processos educacionais). Há concessão de bolsas a todos os integrantes do projeto.

Considerando esse contexto, neste capítulo, apresento discussões introdutórias acerca da temática estudada, situando as principais experiências pessoais, acadêmicas e profissionais que me motivaram a investir esforços teórico-práticos em uma pesquisa sobre formação docente de professores universitários de cursos de licenciatura. Mais adiante, socializo discussões gerais sobre o tema e o objeto investigativo, descrevo a Tese, os objetivos, as questões norteadoras e alguns aspectos que anunciam a relevância da temática, seguindo-se informações resumidas dos capítulos que integram essa produção.

1.1 “VIREI-ME SOBRE A MINHA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA E CONTEMPLEI-A”: O MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao pensar sobre a formação docente do professor universitário, foco deste estudo, reporto-me a minha trajetória de formação e percebo que a docência representa uma considerável dimensão do que sou. De fato, a minha formação inicial é em Pedagogia. No mesmo ano em que ingressei como estudante nessa graduação (1995), iniciei o magistério na Educação Básica em escolas públicas da região do Cariri¹, na condição de professora temporária (por tempo determinado), situação resultante da precarização do ensino que, dentre outras fragilidades, se apoia na instabilidade da profissão e, descuida da formação de seus docentes.

A licenciatura em Pedagogia foi cursada na Universidade Regional do Cariri – URCA, instituição pública de ensino superior do Estado do Ceará, localizada no Cariri.

¹ O Cariri situa-se em área geograficamente central da região Nordeste, mantendo-se a uma distância média de 600 km de Fortaleza, Capital do Ceará, uma região encravada no semiárido nordestino que catalisa o desenvolvimento interiorano dos Estados do Ceará, Pernambuco, Piauí e Paraíba. Constitui um importante polo comercial, turístico e cultural onde o centro está localizado no triângulo: Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.

Durante o tempo de realização do curso, concomitantemente, exercia o magistério em escolas públicas pertencentes ao Sistema de Ensino da cidade de Juazeiro do Norte-CE, município onde resido. Permaneci por aproximadamente sete anos na condição de professora temporária em estabelecimentos de ensino da rede municipal e estadual da referida cidade (1995-2002).

Destaco o fato de que a primeira experiência a que estive submetida no Ensino Básico foi como professora em uma escola pública de nível fundamental. Nessa atuação, ministrava aulas como professora polivalente (ensino de todas as disciplinas) para uma turma de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental². A turma era composta por mais de 40 alunos com idades de sete a nove anos.

Movida pela falta de base teórica, pouca experiência prática e anseio de professora iniciante, vesti a máscara de docente autoritária, silencieei os alunos quando estes conversavam entre si, principalmente, nos momentos em que eu tentava a todo custo ‘transferir o conteúdo’ diretamente para a mente deles; conteúdo este inscrito em determinados livros didáticos que pouco significavam para os estudantes, sobretudo, pela desarticulação com a realidade deles.

Durante o tempo em que estive como aluna do curso de Pedagogia (1995-1999), tive acesso a algumas leituras e reflexões importantes sobre a educação fundadas em autores de base mais crítica (FREIRE, 1987, 1990, 1993, 1994; SAVIANI, 1991³; FREITAS, 1995; GADOTTI, 1997). Dentre estes autores, foi marcante para mim o contato com a perspectiva freireana de educação emancipatória, de base dialógica e crítica, voltada para uma transformação da sociedade.

Essas leituras, aliadas às conversas com colegas da turma que já ensinavam há mais tempo do que eu, contribuíram significativamente para que eu fosse me tornando mais sensível à realidade dos alunos. Passei a escutá-los mais, a ouvir as experiências de vida de seus pais nas reuniões e a perceber os desafios do contexto social e familiar com os quais aqueles meninos e meninas se deparavam em seu cotidiano além dos muros da escola. Muitos, mesmo com a idade de sete e nove anos, assim que terminava o horário da aula, saiam para trabalhar em condições subalternas para ajudar nas despesas da família.

Normalmente, os meus alunos vendiam bombons na calçada da escola junto com os pais, frutas na feira da cidade com os irmãos mais velhos ou engraxavam sapatos nas praças centrais do Município, dentre outras modalidades de trabalho autônomo que retirava deles o direito de apenas estudarem, de viverem a infância como crianças e não como adultos

². O que se denomina hoje de 2º ano do Ensino Fundamental era definido na época como 1ª série do primeiro grau.

³ Primeira Edição do livro: Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, 1991.

‘em miniatura’⁴. A escola, embora constituída para ser espaço de aprendizagem e construção humana, não deixava de representar para eles, mesmo inconscientemente, um lugar que tinham para expressar, por meio de comportamentos inquietos e agressivos, a resistência a um conteúdo mecânico, repetitivo e autoritário que não significava muito para eles, principalmente, por sua desarticulação com a realidade desigual, íngreme, desumana e perversa em que estavam imersos.

A leitura da realidade desses educandos permitiu que eu refletisse sobre a ideia ingenuamente expressa por mim e parcela de outros colegas professores de que os alunos eram indisciplinados e ‘não queriam nada’. Passei a pensar: ‘se, mesmo com tantas agruras impostas pela vida social a essas crianças, elas ainda conseguem ir à escola tentar aprender, não posso jamais dizer que ‘não querem nada’. Comecei a ver que, ao frequentarem o espaço escolar, os alunos, mesmo em seus modos inquietos e indisciplinados de se expressar, carregavam também desejos e esperanças de construção de um mundo melhor por meio, sobretudo, da educação, ainda que isso não estivesse tão claro para eles.

Fui percebendo a minha história de vida refletida nas histórias dos meus estudantes do Ensino Básico. De fato, na formulação desta pesquisa, ao ‘virar-me sobre a minha *experiência* e contemplá-la’, visualizo que, sendo eu proveniente de família pouco abastada financeiramente, ingressei na docência com o intuito primeiro de contribuir com a renda da família. Após a morte prematura do meu pai que, aos 45 anos de idade, deixou esposa e seis filhos menores de idade, eu e meus dois irmãos mais velhos tivemos que ingressar cedo no mercado de trabalho para ajudar a obter recursos materiais para ajudar na sobrevivência da família.

A docência foi o espaço que me acolheu. Nessa caminhada iniciada há tempos, entre desafios e conquistas, fui (trans)formando minhas concepções e práticas docentes por via da aproximação com a realidade dos educandos, dos estudos que eu realizava como estudante do curso de Pedagogia, da troca de experiências com colegas da faculdade e com alguns pares da escola. Fui aprendendo a docência!

Por meio dessas interações formativas, passei a conversar mais com os alunos, a tornar as aulas menos enfadonhas mediante a adoção de formas mais lúdicas de ensino dos conteúdos. Eu continuava exigente e preocupada em ensinar o conteúdo, mas agora, com mais ternura, sensibilidade e afeto. Nesse decurso de aprendizagem da docência por meio da

⁴ Até o século XVI, predominou a ideia de criança como um adulto em miniatura (adultocentro). Elas eram tratadas do mesmo modo que os adultos, inexistindo direitos e deveres especificamente voltados para essa etapa da vida humana. (AHMAD, 2009).

prática, os alunos da Educação Básica foram os meus principais mestres. Com a interação e a abertura ao diálogo fui me lapidando e aprendendo cada dia mais a articular os conhecimentos das matérias de ensino com a necessária sensibilidade e escuta das experiências dos educandos.

Viver a docência na Educação Básica, ao mesmo tempo em que cursava a licenciatura em Pedagogia, abria margens para aprendizagens inter-relacionadas que ajudaram a superar uma prática docente mais tradicional. De modo contraditório, no entanto, mesmo com essas mudanças, a vivência no curso e na escola fortalecia a ideia de que, no geral, havia desarticulação da teoria vista no curso em relação à prática vivida no cotidiano das escolas. Com suporte na teoria vista na graduação e baseada na prática vivenciada nas escolas aumentava a minha clareza da complexidade do ofício de ensinar.

Concluí a formação inicial em Pedagogia em 1999 e prossegui com o exercício da docência na Educação Básica em escolas estaduais, atuando em turmas do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental, e também em salas de aula do Ensino Médio em disciplinas da área de Ciências Humanas (Português, História e Geografia), além de algumas disciplinas pedagógicas do Curso Normal Magistério⁵ (Didática e Psicologia). Além disso, de 2000 a 2002, atuei como professora ‘orientadora’ em turmas do Tempo de Avançar do Ensino Médio⁶.

As turmas de alunos deste programa governamental eram compostas por homens e mulheres com faixa etária de 20 a 60 anos, que não completaram os estudos quando crianças ou jovens. Formada em Pedagogia, o diploma que recebi registrava que eu estava habilitada a lecionar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por conta da precarização do sistema de ensino, me defrontei com a necessidade de lecionar Física, Biologia, História, Português, Geografia e Inglês na modalidade de ensino especificada.

As aulas eram televisionadas, porém, os alunos, geralmente, se recusavam a assistir aos vídeos gravados por terem a necessidade de compreender os conteúdos sob a minha mediação didático-pedagógica. Para ajudá-los na apreensão dos conhecimentos de cada matéria, eu estudava previa e exaustivamente os conteúdos disciplinares. Além disso, planejava antecipadamente as aulas, criando metodologias que possibilitassem a aprendizagem dos assuntos estudados. Utilizava aulas expositivas dialogadas, dinâmicas de

⁵ De acordo com o artigo 62 da LDB 9393/96, o curso Normal (antigo magistério) consiste em um tipo de habilitação para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁶ Experiência do Telecurso 2000 no Ceará, com aulas televisionadas para alunos que não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental ou Médio na faixa etária ideal. No ‘Tempo de Avançar-Ensino Médio’ havia um aligeiramento do período de estudos. Assim, os três anos do Ensino Médio eram concluídos em menos de dois anos.

grupo, músicas, dramatização, filmes, documentários, debates e tudo o mais que envolvesse aquele conjunto de estudantes com o conteúdo de cada matéria de ensino. Buscava, acima de tudo, pautar-me em uma ação dialógica, permeada por uma atitude ética que me fazia enxergá-los mais como companheiros de jornada do que como meros alunos à espera de conceitos, receitas e fórmulas preconcebidas e descontextualizadas.

No decorrer do tempo vivido na docência da Educação Básica, deparei situações imprevisíveis e difíceis que exigiram de mim uma atitude pedagógica mais crítica, dinâmica e reflexiva. Senti na pele a ausência de colaboração entre os pares expressa na desconfiança e na crítica severa de alguns professores que estavam há mais tempo na escola e recriminavam os professores novatos, principalmente, aqueles que se preocupavam em buscar os mais distintos caminhos que ajudassem os alunos a aprender.

A aludida falta de colaboração de alguns colegas, a carga de trabalho excessiva em sala de aula, a cobrança burocrática, o salário minguado, a ausência de espaços de compartilhamento de saberes e o pouco tempo para pensar, refletir e pesquisar sobre a docência podem ser enquadrados no leque de desafios que vi e vivi no período em que fui docente da Educação Básica. Essa situação tornava-se ainda mais desafiadora por conta da minha condição de professora temporária, sem direitos, nem vez e voz na escola.

Os professores, em especial os que estavam submetidos ao trabalho temporário, eram percebidos por alguns colegas de profissão como seres ‘não pensantes’ que estavam ali só emperrando a abertura de vagas para professores efetivos. Não havia a compreensão, por parte de alguns, de que os docentes temporários eram tão vítimas do sistema quanto eles. De fato, a contratação temporária de professores até hoje constitui elemento de precarização do ensino, sendo uma das maneiras que o governo costuma utilizar para racionar custos na educação, controlando as despesas estatais por meio do adiamento frequente de concursos para professores efetivos.

Reitero que a vivência na docência da Educação Básica, inclusive, os desafios citados, os estudos no curso de Pedagogia e a troca de saberes com alguns pares constituem as principais experiências que contribuíram para fortalecer a dimensão didático-pedagógica e a consciência docente em meu decurso de aprendizagem da profissão. Passei a ver a docência como espaço de relações, em que o conteúdo de ensino é mais bem aprendido pelos estudantes por meio das interações pessoais, das trocas de experiências, da valorização das subjetividades e intersubjetividades. Carregando na bagagem aspectos teóricos aprendidos no curso de Pedagogia associados a elementos da prática de ensino na Educação Básica, em 2002, ingressei como professora universitária no curso em que me formei.

1.2 TORNEI-ME PROFESSORA UNIVERSITÁRIA

Continuando a revisitar os principais movimentos da minha trajetória de formação profissional, no ano de 2002, dei início à caminhada pelas veredas do magistério superior. Nunca planejei ser professora da universidade! Essa trajetória foi acontecendo enquanto eu caminhava pelas vias imprevisíveis da vida que me fazem pensar se “sou o que desejei ser, ou sou o que os outros me fizeram”.⁷ Na verdade, é nessa interlocução de mim com os outros que me encontro. Nessa interação, fui fazendo escolhas nos intervalos de uma história pessoal constituída intersubjetivamente, em uma relação de aprendizagem infinita que me conduziu até o que sou hoje profissionalmente, docente universitária em contínuo *devenir*.

Na permanente elaboração da docência, recorde-me de que, na época da graduação, eu admirava muito alguns dos meus professores do curso de Pedagogia, sobretudo, pelo conhecimento que possuíam e pelo modo como conseguiam integrar a esses conhecimentos teóricos uma dimensão ética e humana na relação com os discentes.

Também na graduação participei, durante um ano e meio como bolsista de Iniciação Científica do projeto intitulado “O Telensino e a Democratização do saber”⁸. Na pesquisa, convivi com minha professora-orientadora e com outros docentes da universidade que faziam parte do Núcleo de Estudos em Trabalho e Educação – NETED. Eu lia muito, produzia fichamentos, relatórios de pesquisa e elaborava sob o acompanhamento competente e humano da minha orientadora, artigos que eu defendia em alguns eventos científicos nacionais e locais. Eu me sentia bem no meio desse universo. O meu esforço era sempre reconhecido pela minha orientadora que, com postura companheira, me ajudou a dar os primeiros passos no campo da pesquisa acadêmica em Educação.

A experiência anterior como professora de várias disciplinas e níveis da Educação Básica, o envolvimento com a iniciação científica, o apoio da minha orientadora e de outros professores do Curso de Pedagogia constituíram os principais motores que me impulsionaram a participar da seleção para professora substituta do Departamento de Educação da URCA no ano de 2002. Fui aprovada! No primeiro semestre desse mesmo ano, submeti-me ao concurso para professora efetiva da área de Didática. O concurso foi aberto para quem tinha graduação em Pedagogia. Com essa habilitação e com o título de Especialista em Gestão Escolar (2001), me submeti a seleção. Com a aprovação e classificação em segundo lugar, fui empossada no

⁷ Trecho da poesia “Começo a conhecer-me. Não Existo”, de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa.

⁸ Experiência vivenciada no início de 1997 a meados de 1998.

ano de 2004, quando estava concluindo o contrato de professora substituta. Contando em anos totais, tenho 14 anos de atuação no Magistério Superior.

Durante esse período venho lecionando predominantemente a disciplina de Didática, tendo no início da carreira ministrado aulas de Gestão Escolar e, nos últimos anos, também me dediquei ao ensino de Pesquisa Educacional. Vale ressaltar que as aulas de Didática foram ministradas não apenas no curso de Pedagogia, mas também em outras licenciaturas da URCA atendidas pelo Departamento de Educação dessa IES. Dentre essas graduações, saliento que ensinei Didática nos cursos de Geografia, História e também no curso de Matemática. No meio de outras atividades, mais recentemente, venho me envolvendo em grupos de pesquisa, orientação de monografia, comissões examinadoras e bancas de avaliação de concursos. Além disso, orientei projetos de Iniciação Científica (PIBIC-URCA; PIBIC-CNPQ) e também de Iniciação à Docência no PIBID, experiência esta que descreverei mais adiante.

Ressalto que o retorno como docente para o espaço universitário que me formou Pedagoga ensejou em mim um misto de alegria, insegurança e inquietações dessa natureza: Como ensinar na universidade? Ensinar no Ensino Superior é o mesmo que ensinar na Educação Básica? A formação inicial em Pedagogia fornece bases para eu atuar no Ensino Superior? Onde buscar suporte para os conflitos marcantes dessa fase inicial da docência universitária? Percebi, então, a existência de lacunas consideráveis, sobretudo no que se refere a ausências de ‘espaços, lugares e tempos’ voltados para formar professores para ensinar na universidade.

Ante a inexistência de espaços sistemáticos de formação e reflexão na universidade para discutir saberes e práticas da docência universitária, recorri fundamentalmente a minha memória de formação discente na licenciatura e encontrei a imagem de práticas de professores universitários que marcaram o meu tempo de aluna da graduação. Atrelado a isso, fui lendo os assuntos da área da Didática, planejando as aulas e mantendo a postura dialógica que permeava a minha prática docente desde a Educação Básica.

Nesse processo, observei que as temáticas da disciplina de Didática, ministrada por mim nas licenciaturas, eram mais bem compreendidas pelos estudantes quando eu ilustrava as aulas com exemplos das vivências anteriores como professora da escola de Ensino Fundamental e Médio. A experiência como docente do Ensino Básico foi fundamental para subsidiar o discurso articulador da teoria e da prática. Com essa compreensão, fui abrindo

mais e mais os espaços para as experiências daqueles estudantes do curso que já eram professores em escolas básicas.

Como se observa, minha aprendizagem prática da docência ocorreu, especialmente, nesses dois campos: escola de Educação Básica e Ensino Superior, estando atualmente integrada a essa última vivência profissional. Nesses espaços, senti que um dos grandes nós se refere ao enfrentamento da discussão acerca da dicotomização entre a teoria e a prática. Na condição de aluna da licenciatura, em alguns momentos, fiz coro com outros colegas de que o curso não dava uma formação para o enfrentamento de situações práticas da profissão. Junto com o grupo, eu defendia a ideia de que, muitas vezes, eram estudadas teorias na universidade que não serviam muito para o trabalho docente a ser realizado nas escolas. Emitia, assim, sem refleti criticamente, uma visão ‘praticista’ de que só se aprende com a prática.

Ao ingressar como professora universitária, passei a olhar a teoria e a prática do outro lado da janela. Na paisagem contemplada, vi o mesmo discurso se repetir nas vozes dos licenciandos que agora eu tinha a responsabilidade de contribuir para formar em uma perspectiva de articulação teórico-prática. Era uma questão íngreme que acompanhava a minha prática docente de professora da Didática que constituiu tema central da minha Dissertação de Mestrado⁹. O trabalho dissertativo focalizou as narrativas de docentes pesquisadores do Curso de Pedagogia da URCA e de seus orientandos de Iniciação Científica.

No trabalho citado, busquei analisar as disposições norteadoras de concepções acerca da teoria e da prática internalizadas nos percursos formativos desses sujeitos. Para o estudo, apropriei-me do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1994, p. 65), compreendendo-o como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]”.

Com a pesquisa realizada, compreendi que a interiorização de qualquer *habitus* está intrinsecamente ligada às experiências socialmente vivenciadas pelos agentes, sendo estas disposições continuamente atualizadas por meio de novas experiências. Percebi que o *habitus* “é a substância da experiência e vice-versa.” (RODRIGUES, 2009). É “[...] por isso que se acredita que *habitus* e experiência sejam duas noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes.” (SILVA, 2005, p. 157-158).

⁹ Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Dissertação defendida em 2009, tendo como título: “Disposições norteadoras de concepções sobre a teoria e a prática: Um estudo das falas de docentes e discentes do Curso de Pedagogia da URCA”. Orientadora: Professora Dr^a. Ângela Teresinha de Sousa.

A escuta das narrativas formativas dos colaboradores acerca de suas concepções sobre a teoria e a prática possibilitou identificar a existência de disposições constituídas em suas trajetórias pessoais, coletivas e institucionais, reconhecidas como disposições sociais que assim se configuraram: disposição política, relacional, da crítica, da prática e da coerência. Estas disposições ou *habitus* podem ser caracterizadas como saberes ou racionalidades que fundamentam as concepções e as práticas dos sujeitos.

O estudo ajudou a entender que a separação teoria e prática se alimenta da própria desarticulação da pesquisa em relação ao ensino, materializando-se na divisão entre os espaços formativos - universidade e escola. Nesse sentido, predomina ainda a visão de que a universidade é o lugar exclusivo da teoria, da pesquisa, do intelecto, sendo a escola espaço específico da prática, do ensino, da execução. Logo, a visão fragmentadora da realidade prega o argumento de que os professores da universidade elaboram teorias por meio da pesquisa que devem ser aplicadas no ensino escolar pelos docentes desse contexto. Configura-se a visão aplicacionista sobre a teoria e a prática, caracterizada como uma das pedras que emperra os caminhos da docência.

Observo ainda que, na Educação Básica, entre outros desafios/pedras, fui submetida a uma cobrança exagerada pelo ato de ensinar em si, sem vinculação com a dimensão da pesquisa. Lembro que eu assumia 40h/a totalmente dedicadas à transmissão de conteúdos no espaço da sala de aula, sem tempo para refletir com mais calma sobre a docência e sem chance de vivenciar a pesquisa como princípio científico e educativo (DEMO, 2006). Deveras, na lógica que separa os que pensam e os que fazem, o professor da Educação Básica não tem condições e incentivos temporais e financeiros para desenvolver pesquisa, sendo a maior parte do seu tempo coberto quase exclusivamente com a execução do ensino das disciplinas.

Com a entrada na docência universitária, vivi a inversão dessa realidade. Deparei um campo de relações e de poder permeado por intensiva competitividade, em que, diferentemente da escola, a exigência passou a ser a produção científica em larga escala. Eu, que carregava a dimensão do ensino, da docência, da prática, do pé assentado na sala de aula, comecei a buscar saídas para sobreviver em um espaço que tem seu *ethos* acadêmico centralizado na *pesquisa/produção* e na *teoria/teoricismo*, com esteio no paradigma epistemológico que separa acriticamente a teoria da prática e do cotidiano.

Com base nessa análise, reitero a noção de que o grande desafio da educação escolar e universitária é compreender e viver a necessária articulação dialética entre o ensino e a pesquisa, a teoria e a prática, os saberes específicos da matéria e os saberes pedagógicos,

compreendendo-os como dimensões que devem estar vivas nas ações e concepções das instituições e dos professores de todos os níveis e modalidades do campo educativo. Nesses espaços, é fundamental a valorização dos saberes utilizados pelos professores em seu cotidiano profissional, ou seja, a epistemologia da prática que rege os processos de formação para a docência em contextos situados de práxis (TARDIF, 2006; THERRIEN, 2015).

A desvalorização e a falta de espaços instituídos para a reflexão dos saberes da prática à luz dos conhecimentos teóricos tornam ainda mais difícil o trabalho de professores de qualquer nível de ensino. Desse modo, geralmente, tanto na escola como na universidade, dificilmente, há situações organizadas sistematicamente para a vivência de momentos formativos fundados na reflexão crítica e colaborativa sobre o que os professores pensam, sentem e fazem.

Mesmo no cerne das limitações, ao contemplar a minha história de formação docente, observo que a inserção nesse campo representou um processo de aprendizagem contínua da profissão. De fato, ao adentrar a docência, o professor torna-se um contínuo aprendiz (LIMA, 2001). Isto porque ele é um profissional que tem o princípio do inacabamento como essência constitutiva, que o situa sempre aberto para aprender à medida que cumpre a sua função de ensinar. Manoel de Barros estava certo ao apostar na incompletude como a maior riqueza do homem. E “nesse ponto sou abastada”! (BARROS, 1998).

Sem perder de vista, o entanto, a coerência e a beleza da poesia, a incompletude docente é uma qualidade que deve aliar as aprendizagens práticas a um projeto de formação intencional e sistematizado que permita aos docentes a reflexão teórica sobre seu trabalho, tendo em vista a busca de saídas colaborativas para pensar o ensino sob bases didático-pedagógicas cientificamente consolidadas individual, coletiva, institucional e socialmente.

Nessa perspectiva, certa de que sou aprendiz em potencial, permaneço atualmente no ensino universitário mergulhada em um processo infinito de aprendizagem da docência, com a preocupação constante em buscar os melhores caminhos para promover a aprendizagem dos alunos, à medida em que consigo perceber o quanto aprendo com eles no movimento dialógico que permeia cada aula, nas turmas que me acolhem, nos semestres novos que se iniciam, nas leituras feitas e (re)feitas, nos debates eticamente construídos em aula, nas conversas amigas e acadêmicas que ocorrem nos corredores do curso com alunos-companheiros na jornada e nas conversas informais sobre questões didáticas e pedagógicas com alguns colegas de profissão-parceiros na aventura do aprender a ser.

É por tudo isso que não tenho dúvidas de que a minha marca é o ensino, a docência, a Pedagogia. É isso o que constitui a natureza do meu trabalho. Ademais, me abasteço da ideia de que, em qualquer nível de ensino, a dimensão pedagógica é fundamental, o que pede necessariamente a elaboração de uma consciência crítica da indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino, a teoria e a prática, o sujeito e o objeto, numa tentativa de vencer as dicotomias e fragmentações na educação que obstruem a perspectiva fundada na emancipação humana e social.

Importa destacar, ainda, o fato de que, na tarefa de professora universitária de cursos de licenciatura de áreas diferenciadas, convivendo diretamente com a formação inicial de professores para a Educação Básica, reitero a noção de que, no magistério superior, há uma secundarização do aspecto pedagógico que permeia o ensino. Em variados momentos, as aulas de Didática ministradas nas licenciaturas da URCA serviram de instantes de desabafo para os estudantes externalizarem dilemas vividos por eles na formação inicial. Estes discentes, em geral, lamentam o fato de muitos dos seus professores possuírem domínio de conteúdos, mas não conseguirem fazer com que os alunos aprendam os conhecimentos das disciplinas específicas, sobretudo, por esses profissionais, geralmente, apresentarem dificuldades de se relacionarem pedagogicamente com a matéria ensinada e com os educandos.

Segundo alguns estudantes, muitas vezes, os docentes ‘falam sozinhos’, em um monólogo deseducativo, demonstrando magistralmente o quanto dominam os conteúdos de uma determinada área de conhecimento, porém, não conseguem compartilhá-los dialogicamente com o grupo de educandos. Essas queixas aparecem mais intensamente nos cursos de licenciatura das áreas de formação mais específicas, com especial destaque para o curso de Matemática, onde ministrei aulas por quase dois anos. Também, no entanto, se evidenciam nas vozes de estudantes da Pedagogia.

Nessas externalizações, já escutei dos discentes que seria importante os docentes da universidade (seus professores) assistirem a aulas da disciplina de Didática para aprenderem teoricamente sobre a complexidade do trabalho de ser professor, refletindo sobre os aspectos que contornam à docência que, muitas vezes, não são percebidos por eles.

Compreendo que as manifestações dos alunos traduzem a relevância e a necessidade premente da formação didático-pedagógica para os docentes universitários que formam professores. Neste sentido, a escuta a estes estudantes permite conjecturar a ideia de que eles abrem, ainda que implicitamente, a discussão sobre a relevância da Pedagogia Universitária como campo da formação do professor da universidade (CUNHA, 2006a; 2007;

SOARES, 2009; PIMENTA e ALMEIDA, 2009, 2011; BOLZAN e ISAIA, 2010; SANTOS, 2013; CAVALCANTE, 2014).

Estes e outros autores se preocupam com o modo de apropriação de conhecimentos e a prática pedagógica de professores para ensinar na universidade. Eles desvelam a ideia de que, de fato, ainda não há, nas instituições de ensino superior, propostas e vivências mais consistentes e voltadas para a formação dos profissionais que lecionam neste nível de ensino.

A ausência de formação pedagógica para a docência é um problema ampliado, quando se observa que ainda não há política nacional voltada para a formação do docente atuante na universidade. Na verdade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) menciona a ‘preparação’ dos professores para o ensino universitário, definindo que esta deve ser feita, ‘prioritariamente’, em programas de mestrado e doutorado. É fato, no entanto, que nesses cursos “os objetivos centrais são a pesquisa e a produção de conhecimento científico. Os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos.” (ALMEIDA, 2012, p. 63).

Como se vê, há pedras no caminho que precisam ser transformadas, lapidadas e utilizadas como base para novas construções paradigmáticas. Ao longo da minha vivência no magistério superior, visualizei algumas dessas pedras, traduzidas como: separação ensino e pesquisa (produtivismo); dissociação teoria e prática (teoricismo); ausência de espaços para compartilhamento de saberes (solidão docente); ensino mecânico e transmissivo (racionalidade técnica); falta de formação específica para o ensino universitário (limitação didático-pedagógica).

No cerne desses desafios, a minha trajetória formativa anterior e a experiência atual como formadora de professores para a Educação Básica constituem os principais motivos que me instigaram a desenvolver esta pesquisa em que me debruço sobre o tema da aprendizagem da docência universitária, tendo como ponto de partida recortes da trajetória de formação, saberes e elementos de aprendizagens interiorizadas por um grupo de sete professores formadores que são orientadores de Iniciação à Docência em subprojetos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará- UECE¹⁰, vinculados ao PIBID.

No tópico a seguir, descrevo a relação pessoal com este Programa, explicitando as motivações que suscitaram o interesse na realização de uma pesquisa acerca das

¹⁰ A UECE é uma instituição multicampi. Em Fortaleza, sede da universidade há dois *campi* (Itaperi e Fátima). No interior do Estado existem *campi* na cidade de Limoeiro do Norte (FAFIDAM), Iguatu (FECLI), Quixadá (FECLESC), Itapipoca (FACEDI), Crateús (FAEC) e Tauá (CECITEC). (ROCHA e FARIAS, 2015)

aprendizagens e experiências formativas de professores universitários que fazem parte desse contexto.

1.2.1 O PIBID em meu percurso profissional de docente universitária

No âmbito da docência universitária, aproximei-me do PIBID, colaborando com a coordenação de área do subprojeto de Pedagogia da URCA¹¹. Estive ligada ao Programa no período de 2010 a 2012. A princípio, fiquei como colaboradora voluntária. Durante o ano de 2012, assumi a coordenação de área oficialmente, afastando-me da função no final do ano para cursar o doutorado em Educação na UECE.

Meu papel como coordenadora de área era orientar bolsistas de iniciação à docência, tendo a escola básica como centralidade do processo formativo. Nos primeiros anos de funcionamento, os alunos do PIBID do curso de Pedagogia da URCA atuavam em três escolas,¹² supervisionados por professoras da Educação Básica, sendo uma docente em cada escola. As ações do subprojeto concentravam-se nas escolas e na Universidade.

Para a articulação desses dois campos, foram desenvolvidas diversas estratégias, dentre as quais destaco: Observação do espaço escolar; Oficinas e minicursos na escola voltadas para a leitura, escrita e linguagem matemática no Ensino Fundamental; Participação em momentos pedagógicos das escolas (reunião de pais, reunião de planejamento dos professores, semana pedagógica, comemorações); Oficinas e minicursos na universidade relacionadas a leitura e escrita; psicomotricidade; ensino de matemática; gêneros textuais; grupo de estudo semanal com leitura e reflexão de temas relativos à docência e a formação de professores¹³; elaboração de fichamentos e resenhas dos livros lidos e debatidos; planejamento e avaliação das atividades realizadas; análise de vídeos e músicas educativas; elaboração de atividades e materiais didático-pedagógicos; produção de trabalhos científicos e a apresentação em eventos nacionais.

A participação do professor da escola pública na função de co-formador na realização das estratégias pedagógicas explicitadas é um ganho importante na formação do licenciando. Realmente, as docentes da Educação Básica com as quais trabalhei sempre foram

¹¹ O Projeto Institucional da URCA começou em 2010 contemplando seis licenciaturas: Física, Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras-Português e Geografia.

¹² O grupo de alunos atuava nas séries iniciais do Ensino Fundamental de três escolas municipais localizadas na região do Cariri Cearense nas cidades de Crato (01), Juazeiro do Norte (01) e Barbalha (01).

¹³ Principais leituras: O professor do futuro e a reconstrução do conhecimento (DEMO, 2005); Ofício de Mestre (ARROYO, 2002); Do mundo da leitura à leitura do mundo (LAJOLO, 2000); Educação como prática da Liberdade (FREIRE, 1990); A importância do ato de ler (FREIRE, 1994).

aliadas nesse processo. Além de acompanhar diretamente os bolsistas nas escolas, elas participavam do planejamento das ações a serem desenvolvidas nesses espaços, compareciam às reuniões de estudo na universidade, partilhando dúvidas, desafios, potencialidades e experiências vividas por elas no chão escolar.

Na de aprendizagem compartilhada, o Programa também estava movimentando a minha aprendizagem da docência, sobretudo ao possibilitar o debate e a elaboração de pesquisas com foco no contexto escolar, juntamente com professoras diretamente inseridas nesse espaço. Com a orientação de iniciação à docência no PIBID, na relação direta com profissionais da Escola Básica, pude me (re) aproximar desse universo.

A experiência vivida atualizava e fundamentava minhas aulas da Didática na universidade. Estar no PIBID fez-me reafirmar a importância de ter a escola como fonte precípua na formação dos alunos da licenciatura, mostrando que, no âmbito da formação de professores, é imprescindível esse vínculo.

Outro ponto importante é o entendimento de que a formação de professores constitui apenas uma etapa do desenvolvimento profissional docente, o qual é bem mais amplo, envolvendo vários outros aspectos. Desse ponto de vista,

La profesión docente se desarrolla impulsada por diversos factores: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros (lugar de trabajo), la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc, y por supuesto, también por la formación permanente que esa persona va realizando a lo largo de su vida profesional [...] en el desarrollo profesional interviene un conjunto de factores que posibilita o dificulta que el profesorado se perfeccione, avance, mejore en el cumplimiento de su labor [...] En conclusión, la formación es un elemento importante de desarrollo profesional pero no el único y, quizá, no el decisivo. (IMBÉRNON, 1999, p. 60).

Como parte do processo formativo que integra o desenvolvimento profissional docente, ingressei no doutorado em Educação da UECE no ano de 2013. Continuei os estudos sobre a formação de professores e tive a oportunidade de participar do Projeto Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica - estudo exploratório sobre contribuições do PIBID, investigação apoiada pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES (Edital 2012). Essa é uma pesquisa multicêntrica que envolve membros e pesquisadores de programas de pós-graduação em Educação de três universidades públicas situadas em duas regiões do Brasil.¹⁴

¹⁴ Os programas de pós-graduação se situam na região Nordeste (Universidade Estadual do Ceará-UECE) e Sudeste (Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP e Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP-Guarulhos).

A iniciativa agrega docentes e discentes (mestrandos e doutorandos) dos três núcleos universitários (UECE; UFOP; UNIFESP) bem como alunos da graduação das IES contempladas e professores do Ensino Básico das regiões especificadas. Diversos estudos foram realizados em cada universidade acerca de temáticas relacionadas à formação, ao desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica. Também foram desenvolvidos encontros reflexivos e avaliativos, integrando os participantes dos três polos. Dessas ações, resultou importante produção científica sobre a temática com publicações em âmbito nacional e internacional.

Como parte do estudo empírico da pesquisa do OBEDUC, foram realizadas entrevistas com professores supervisores (egressos e atuantes) do PIBID das três universidades envolvidas no projeto. A participação como pesquisadora neste projeto constituiu momento relevante da minha aprendizagem da docência, sendo propiciador de trocas de experiências e conhecimentos com companheiros de jornada preocupados em estudar aspectos da formação e do desenvolvimento profissional docente com suporte nas influências do PIBID na constituição identitária de professores da Educação Básica.

Minha trajetória particular de professora universitária em disciplina pedagógica em cursos de licenciatura da URCA atrelada à experiência teórica e prática que venho tendo no PIBID constituem motivações centrais para o desenvolvimento deste estudo doutoral, que tem seus elementos constituintes expressos no tópico adiante.

1.3 ELEMENTOS CONSTITUINTES DO OBJETO: TESE, OBJETIVOS, QUESTÕES E A RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA

À luz das compreensões expostas e das experiências vivenciadas no magistério do Ensino Básico, na Educação Superior, como afirmei, interessei-me pelo estudo acerca da trajetória formativa e das aprendizagens da docência universitária de professores orientadores de iniciação à docência afluídas nas narrativas de sete professores de cursos de licenciatura da UECE.

A Tese central que movimenta o objeto de investigação partiu da ideia de que: ‘a Orientação de Iniciação à Docência no contexto do PIBID, proporciona, para professores formadores, aprendizagens docentes significativas que, integradas a saberes experienciais e de formação docente da trajetória profissional anterior, potencializam a constituição de aspectos fundantes da racionalidade pedagógica na docência universitária’.

Sob esta premissa, partindo da trajetória de formação profissional de professores universitários, a pergunta central ficou assim configurada: que aspectos da racionalidade pedagógica emergem de aprendizagens internalizadas por professores universitários na Orientação de Iniciação à Docência no PIBID?

O ensino universitário pautado na racionalidade pedagógica compreende o professor como mediador do ensino e aprendizagem. Ele assume função que ultrapassa a de mero instrutor, repassador de conteúdos de maneira instrumental, sem a leitura pedagógica que permite enxergar a complexidade da docência e seu caráter de atividade profissional que transcende o conteúdo das disciplinas. A razão pedagógica sabe da necessária postura dialógica e comunicativa que o docente deve desenvolver na relação com os educandos, tendo em vista a apropriação dos conhecimentos sistemáticos por eles. Dentre outras características, nos auspícios da racionalidade pedagógica, a atitude do professor como mediador “[...] o projeta para a função de ‘formador’ de sujeitos situados no mundo da vida (THERRIEN, 2012, p. 114)

Vale salientar, ainda, que englobar e ter como ponto de partida experiências marcantes da trajetória de formação profissional dos professores universitários decorre da limitação que seria tratar das aprendizagens na OID-PIBID sem conhecer aspectos da identificação professoral dos entrevistados. A demarcação de experiências de formação docente em etapas anteriores abre caminhos para a compreensão de que a vivência atual no programa é apenas uma parte do processo formativo mais amplo que envolve os sujeitos.

Com amparo nesse entendimento, o objetivo geral do estudo consistiu em compreender a trajetória de formação profissional de professores formadores, identificando aspectos da racionalidade pedagógica emergente de aprendizagens suscitadas na orientação de iniciação à docência no PIBID.

O estudo demandou o alcance dos seguintes objetivos específicos: Descrever experiências que marcaram etapas significativas da trajetória de formação profissional anterior dos professores universitários; caracterizar a inserção dos docentes na OID-PIBID, destacando problemas didáticos-pedagógicos enfrentados por eles no trabalho de formar para a docência no Ensino Básico; Identificar as concepções dos professores acerca dos reflexos das aprendizagens na OID-PIBID em seu modo de ser docente, situando aspectos da racionalidade pedagógica emergente.

Dos objetivos elucidados, foram desdobradas as perguntas norteadoras subsequentes: quais experiências significativas marcaram a trajetória de formação profissional anterior dos professores universitário colaboradores? De que modo se deu a inserção dos

sujeitos entrevistados na coordenação de área do PIBID e que problemas didáticos-pedagógicos foram destacados por eles no trabalho de orientador de iniciação à docência? Como os professores percebem os reflexos das aprendizagens geradas pela orientação de iniciação à docência em seu modo de ser docente na universidade? Que aspectos da racionalidade pedagógica daí emergem?

Os caminhos que me aproximaram do objeto investigativo tiveram como alicerce o entendimento de que a aprendizagem da docência universitária se consolida no movimento de formação contínua, caracterizada como dinâmica de socialização, que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades (TARDIF, 2006).

Assim, a formação contínua do docente universitário é compreendida como um movimento permanente envolto por variadas aprendizagens oriundas de múltiplos contextos e situações diversas (NÓVOA, 1995; FREIRE, 1996; LIMA, 2001; CASTRO, 2013; DIAS e VEIGA, 2013; CASTRO e PORTO, 2014). Para os autores destacados, a constituição docente nunca termina, pois o professor é um profissional que está permanentemente aprendendo a profissão mediante a incorporação de saberes que são continuamente atualizados, (re) elaborados e integrados a novas aprendizagens.

Compreender a socialização e a formação docente como um ‘movimento contínuo’ repousa na ideia de que o processo formativo “não se finda, caracterizando-se pela sua incompletude e processualidade. Como condição ou princípio fundante desta processualidade está a superação dialética, a qual tem a ruptura e a continuidade como categorias reflexivas do desenvolvimento.” (POCWACKUZ, 2012, p. 26).

À luz deste entendimento, direcionar o olhar para as experiências de aprendizagens docentes de professores do Ensino Superior, formadores de profissionais para ensinar na Educação Básica, é uma empreitada de suma relevância, pois significa mexer em uma das pontas importantes do sistema de ensino que, de forma direta ou indireta, enseja repercussões nos demais níveis da educação (PEREIRA, 2001).

Desse modo, buscar conhecer subjetividades, concepções, saberes, aprendizagens e experiências que permeiam a formação do professor do magistério superior, bem como refletir acerca de aspectos didático-pedagógicos de sua trajetória profissional, é possibilitar a criação de pontes que ligam pontas no campo educativo, expressando horizontes para a formação dos formadores que se refletirão em suas práticas de formar o professor da Educação Básica, ajudando, conseqüentemente, a melhorar a prática desse profissional no chão das escolas em que atuam/atuarão. Por conseguinte, as transformações impressas nesse

ciclo formativo recaem na produção da aprendizagem dos alunos que integram as escolas de Educação Básica brasileiras.

Realizar estudos sobre a formação do professor universitário também é relevante em virtude da chamada ‘explosão desordenada de matrículas no ensino superior’. Confirmando essa realidade, Morosini (2001, p. 12) assinala que as pesquisas sobre a docência universitária “têm-se tornado mais urgentes frente à pressão do processo de massificação”. Realmente, de acordo com o mapa do Ensino Superior no Brasil, de 2000 a 2013, o número de matrículas em cursos presenciais de instituições de Ensino Superior- IES públicas e privadas do Brasil aumentou consideravelmente, chegando a crescer 129% nesse período. Em 2013, “havia cerca de 1,8 milhão de alunos matriculados nas IES da rede pública (28,8%) e 4,4 milhões de alunos em instituições privadas (71,2%), totalizando 6,1 milhões de matrículas”. (BRASIL, 2015, p.09).

Em face desse contexto, os estudos, iniciativas, metodologias e políticas no campo da Educação Superior tornam-se prioritários e urgentes. Devem envolver ações provocadoras de rupturas objetivas e subjetivas em prol da qualidade da Educação Superior em todas as suas dimensões, incluindo-se aí a qualificação e a formação crítica e pedagógica do quadro de docentes que o integram.

A questão da qualidade do ensino é conteúdo de litígio ideológico, assumindo o sentido de atendimento às demandas do mundo produtivo ou significando “o desenvolvimento de uma cultura crítica e fundamentada, capaz de acenar com uma condição emancipatória. A primeira tem a competitividade como êmulo e a segunda aposta na solidariedade como possibilidade.” (CUNHA, 2006b, p. 260).

Alicerçada no ideal solidário e emancipatório da qualidade, coaduno com a visão de que a quantidade expressiva de estudantes de graduação inserida nos mais diversos cursos de licenciatura do contexto universitário brasileiro requer, mais do que nunca, o desenvolvimento e a divulgação de estudos e pesquisas que invistam na formação e transformação das práticas do professor formador, principal responsável pela formação dos milhares de alunos matriculados e frequentadores desses cursos, futuros professores da Educação Básica. Ao compreender a complexidade que circunda a profissão docente, é fundamental perceber o professor universitário que acolherá esses estudantes de graduação como um mediador, um educador, ou seja, um profissional que precisa assumir a função de formador de sujeitos.

Quando se verifica essa função, é possível reafirmar a importância do desenvolvimento do ensino na universidade fundado em processos pedagógicos como

elementos que constituem a natureza da aprendizagem, que, por sua vez, não pode ser visto como desvinculado da pesquisa e da extensão. Acredito que a urgência dessa reflexão se faz, principalmente, “por conta da conjuntura social atual que tem chamado a educação superior a repensar suas finalidades, deixando suas funções mais complexas.” (TORRES, 2014, p. 99).

Sem desconsiderar a totalidade e a complexidade das quais se reveste este debate, busco focalizar nesta pesquisa aspectos e saberes da docência universitária que movimentam a formação contínua de professores do magistério superior, tendo a trajetória formativa e suas concepções acerca das aprendizagens geradas pela OID no PIBID como pontos principais da investigação. Nesse sentido, a produção realizada está organizada em seis capítulos.

No capítulo introdutório que se encerra inclinei-me sobre a minha experiência docente no Ensino Básico e na Educação Superior. Contemplei-a, mostrando a relação do tema e do contexto investigado com a minha história de formação pessoal e profissional. Apresentei ainda os elementos constituintes do objeto, descrevendo a Tese, o objetivo geral e os objetivos específicos, as questões norteadoras e os aspectos argumentativos de relevância da temática. Também foram anunciadas algumas discussões preliminares para situar a temática em vigor.

No segundo capítulo, trago alguns resultados de estudos já realizados sobre o PIBID que abordam a relação do Programa com a docência universitária. Também focalizei algumas publicações sobre a docência universitária que tematizam a aprendizagem do professor formador atuante em cursos de licenciatura.

Os principais encaminhamentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa são socializados no terceiro capítulo. Essa parte da produção privilegia o eixo teórico central, a abordagem investigativa adotada, os fundamentos etnometodológicos inspiradores da investigação, a principal técnica utilizada e o passo a passo seguido para a produção dos dados empíricos, incluindo-se aí os aspectos éticos pautados na ideia da ética como matéria da ação e da reflexividade humana. Anuncio a análise textual discursiva como técnica central utilizada na análise dos dados, expressos mediante o movimento que prioriza a interlocução de cada categoria fundante, os objetivos, as questões previstas, os fundamentos teóricos e o referencial empírico. Todo esse processo é norteado por três argumentos aglutinadores que gravitam à órbita da Tese central.

Introduzindo a análise dos dados, o quarto capítulo aborda experiências de identificação docente significativas resultantes da trajetória acadêmica e profissional dos professores colaboradores no decorrer da formação inicial, pós-graduação e início da docência universitária. Dentre outros achados, a fragilidade do saber didático-pedagógico na formação

profissional anterior despontou como aspecto que marcou o itinerário formativo pretérito dos sujeitos.

No quinto capítulo, discuto a experiência atual dos professores na OID-PIBID, compreendendo esta função como parte do trabalho docente que eles exercem na universidade. Socializo inicialmente aspectos da inserção dos docentes no Programa. Prossigo exibindo os principais problemas pedagógicos salientados pelos sujeitos na tarefa de formar docentes para a Educação Básica. A esses problemas atrelei algumas possibilidades epistemológicas de superação à luz da racionalidade educativa emancipatória. Os desafios e as superações previstas são concebidas como conteúdos do campo da Pedagogia e da Didática Universitária.

O sexto capítulo encerra as análises dos dados, abordando o que os professores aprendem na OID-PIBID, e como as aprendizagens incorporadas reverberam em seu modo de ser docente. Logo a seguir, situo aspectos possíveis da racionalidade pedagógica daí emergente.

É importante ressaltar o fato de que, como uma possibilidade da metodologia da Análise Textual Discursiva, as categorias analíticas foram elaboradas ao longo da pesquisa, sendo o campo investigativo a principal fonte de emergência das unidades teóricas básicas: saberes experienciais; Pedagogia e Didática; a aprendizagem docente e a racionalidade pedagógica.

Dos autores que fundamentaram as discussões acerca dos saberes experienciais destaco: Therrien (1993); Tardif (2006); e Bondía (2002, 2014). O debate sobre a Pedagogia e a Didática foi orientado, principalmente, pela abordagem de Houssaye (2002); Fabre (2002); Pimenta (1996); Cunha (2004, 2014) e Franco (2012). Por sua vez, a temática da aprendizagem docente contou, especialmente, com o embasamento de Vieira (1999); Freire (1996); Pozo (2002) e Isaia (2008), e a racionalidade pedagógica teve como suporte teórico as reflexões de Habermas (2012); Therrien (2006, 2012); Bouffleur (2001) e Santos (2011, 2013), dentre outros.

O entrelaçamento dos fundamentos teóricos, a interpretação da pesquisadora e as vozes dos sujeitos permitiram uma composição bricolada impressa no decorrer das análises, com desfecho no capítulo conclusivo, que retoma sinteticamente os pontos centrais de cada momento do texto, revendo os objetivos, as questões norteadoras, os argumentos aglutinadores e os achados oriundos da tessitura analítica de três dimensões constitutivas do percurso formativo dos sujeitos: o relato de experiências marcantes em etapas significativas do trajeto profissional anterior; a caracterização do processo de inserção na OID-PIBID e os

problemas didáticos pedagógicos enfrentados no trabalho de formar/orientar para a docência no Ensino Básico; a identificação de reverberações das aprendizagens obtidas no Programa em seu modo de ser docente. As dimensões analisadas fundamentaram a consolidação da Tese ou argumento central. A seguir, socializo os resultados referentes ao mapeamento de alguns estudos sobre a relação do PIBID com a formação do professor universitário, identificando também pesquisas acerca da docência universitária que discutem especificamente tematizações relativas à *aprendizagem docente do professor formador*, atuante em cursos de licenciatura.

2 “É PRECISO VOLTAR AOS PASSOS QUE FORAM DADOS”: PRODUÇÕES SOBRE O TEMA E O CONTEXTO INVESTIGADO

A” viagem não acaba nunca [...] Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”. Saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que já se viu, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre”.

(José Saramago, 1997).

Andar pelas veredas da pesquisa é, de certo modo, incursionar em uma viagem por caminhos percorridos por outros investigadores que se aventuraram em compreender temas ou objetos de determinados campos da Ciência. Decerto, não se inicia uma pesquisa desde o nada, principalmente, nos dias de hoje, em que o conhecimento científico avança de forma célere e se acumula cada vez mais, sobretudo, na infinidade de informações dispostas nos espaços virtuais e tecnológicos.

Mais do que nunca, informações de toda ordem são facilmente veiculadas nos meios cibernéticos e também na configuração de material impresso, propagando-se velozmente pelo mundo. Mesmo que qualquer tema imaginado já tenha sido estudado por poucos ou por vários investigadores, conhecê-lo mediante sua divulgação virtual ou materializada no papel permite enxergar o caráter de inacabamento que reveste o conhecimento em processo.

Sob esse ponto de vista, o pesquisador, ao principiar qualquer estudo não pode sentar na areia da praia e afirmar: “não há mais o que ver”! Parafraseando José Saramago (1997), reafirmo que “o fim de uma *pesquisa* é apenas o começo de outra [...]. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. ”

A mensagem de Saramago vislumbra uma das mais importantes dimensões da pesquisa, traduzida por sua incompletude, que a torna um campo sempre em aberto. Isso só ocorre porque o pesquisador é constituído por subjetividades que o transformam em eterno aprendiz. Nessa perspectiva, a materialização do objeto se faz em consonância com a carga de subjetividade do ser que o produz, mas não é capaz de representá-lo (o ser) em sua totalidade. A investigação é apenas uma parte constituinte do pesquisador, representada como

texto que, ao ser revisto, parece estar permanentemente aberto. Na verdade, é ele (o investigador) que está em aberto!

Na explícita dinâmica do inacabamento da Ciência e do ser que pesquisa, por meio da interlocução com produções anteriormente elaboradas, quem estuda pode perceber em temas já contemplados a manifestação de elementos ainda não vistos e de realidades ainda não apreciadas. Desse modo, o investigador vai se encontrando com seu objeto e notando distinções e semelhanças com o que foi mirado em produções já feitas.

Logo, aventurar-se no mundo investigativo é entender que pesquisar é uma viagem que não acaba nunca. Nessa viagem, é preciso mapear como se encontra a questão/objeto de pesquisa em produções já realizadas na área de interesse (Estado da Questão), sendo este um caminho fértil para perceber o objeto à luz de outros olhares anteriormente lançados sobre o tema que move o pesquisador.

Nessa parte do texto, (re) visito alguns estudos já desenvolvidos mediante a realização do Estado da Questão sobre a temática e o contexto investigado. Com tal intenção, incursiono em caminhos já trilhados por outros pesquisadores mediante um mapeamento de trabalhos publicados acerca do PIBID e também sobre a docência universitária. Nos estudos que tratam do PIBID, observei as produções que se voltam para a relação entre o Programa e a formação do *professor da universidade/orientador de iniciação à docência*. Nas pesquisas sobre o tema da Docência Universitária, busquei produções que tematizam os processos de produção de *aprendizagem docente do professor formador*, atuante em cursos de licenciatura.

Para o levantamento das produções sobre o PIBID visitei as seguintes fontes: Portal de periódicos da CAPES, Encontro Nacional de Didática e Prática de ENSINO - ENDIPE, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e o Banco de Dissertações da UECE. Por sua vez, as publicações sobre as aprendizagens da docência universitária tiveram como fontes consultadas: o Portal de Periódicos da CAPES, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED e a BDTD. Descrevo adiante os principais achados dessa busca.

2.1 PESQUISAS SOBRE A RELAÇÃO DO PIBID COM A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

No início do Doutorado (2013.1), fui apresentada ao Estado da Questão (EQ), maneira específica de fazer o levantamento de estudos realizados sobre o tema de interesse. Nele, o pesquisador tem a oportunidade de se debruçar sobre pesquisas que abordam a sua

questão/objeto por meio de consultas a fontes substanciais de produção científica. É importante ressaltar que o EQ não tem a pretensão de fazer um inventário descritivo dos estudos sobre o tema, como ocorre no Estado da Arte ou Estado de Conhecimento. Do EQ resulta um texto elaborado com suporte de buscas na literatura da área (teses, dissertações, artigos, etc.) de produções sobre o problema que se investiga. Logo, há uma passagem pela revisão de literatura, que constitui uma parte do Estado da Questão; Todavia,

O estado da questão transborda, de certo modo, os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias. A concepção proposta requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e nas suas bases teórico-metodológicas acerca da temática e, decorrente desse mergulho, requer igualmente a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação [...] (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2004, p. 11).

É válido reiterar a ideia de que a primeira experiência que tive com os procedimentos do EQ ocorreu na disciplina, *O Estado da Questão na construção de trabalhos científicos*, ministrada pelas professoras Dr^{as}. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien e Silvina Pimentel Silva, no primeiro semestre de 2013.

Ainda na referida disciplina, principiei um levantamento no Portal de periódicos da CAPES dos artigos produzidos acerca do PIBID, identificando os que relacionavam o Programa com a discussão da docência universitária. Na época, verifiquei os trabalhos produzidos no período de 2007 a 2012, ampliando posteriormente para até o ano de 2015. A escolha desse período deu-se, principalmente, porque essa iniciativa de formação docente foi implantada no Brasil em 2007. Para encaminhar o mapeamento, utilizei o descritor *PIBID e formação de professores*.

Ao definir a periodização de 2007 a 2015, foram disponibilizadas 16 produções no Portal com discussões voltadas especificamente para o PIBID, publicadas desde 2012¹⁵. Dos assuntos tratados, destacaram-se os que discutiram as ações do Projeto de formação em contextos específicos, tendo em vista exhibir as contribuições para a formação docente inicial dos professores. Há também os que situaram o Programa como uma das políticas de apoio aos professores iniciantes no contexto educacional brasileiro, além dos que descreveram trajetórias profissionais de alunos egressos do Programa e de professoras da Educação Básica dele integrantes..

¹⁵ Não apareceram publicações no período de 2007 a 2011.

Nos artigos averiguados no Portal da CAPES, notei a ausência de trabalhos abordando a relação entre o PIBID e a formação do docente universitário.

Ainda na disciplina cursada sobre o Estado da Questão, fiz o levantamento dos trabalhos tematizando o PIBID publicados em CDs do ENDIPE¹⁶ nos anos de 2008, 2010 e 2012, complementando posteriormente com as produções do evento em 2014. Por ter iniciado as buscas de publicações nesse evento na disciplina mencionada, decidi mantê-lo como representatividade da categoria *eventos científicos* para a elaboração do EQ sobre o PIBID.

Atrelado a esse fator considere também a reconhecida relevância do evento para as pesquisas e o debate sobre o ensino, a Didática e a formação de professores. Optei pelas produções na modalidade pôster e painel inscritos no eixo *formação de professores*. Selecionei as publicações que denotavam enunciações acerca da abordagem da docência universitária como um despontamento da experiência pedagógica do orientador de iniciação à docência/coordenador de área no Programa. No eixo especificado, as publicações sobre o PIBID apareceram nos ENDIPES de 2010 (07); 2012 (46) e 2014 (72), correspondendo a 125 produções sobre o tema de um modo geral.

Parcela considerável das pesquisas encontradas tomam os bolsistas do PIBID como sujeitos principais de suas investigações. Nesses estudos predominaram as discussões sobre as contribuições dessa iniciativa governamental para a formação inicial dos futuros professores, seguidas do interesse pelo relato da experiência do desenvolvimento do projeto em realidades específicas, além de tematizarem acerca da potencialidade expressa para a formação continuada dos professores supervisores. Há ainda algumas reflexões preliminares sobre a relação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado, além de estudo acerca dos influxos do programa na escola parceira. Notei o silenciamento dos trabalhos no ENDIPE que relacionam diretamente o PIBID com o tema da docência universitária.

Na tentativa de encontrar algum trabalho de tese ou dissertação diretamente voltado para o tema da docência universitária no contexto do PIBID, recorri à BDTD. Ao registrar a busca pelo tema *PIBID e formação de professores*, no período de 2007 a 2015, surgiram 111 trabalhos cadastrados, sendo 89 dissertações e 22 teses. Compreendido como uma política de apoio a formação de professores iniciantes, o predomínio de pesquisas sobre as reverberações do PIBID na formação inicial se mantém.

Nesse universo de trabalhos, encontrei apenas um com temática explicitamente voltada para a discussão das influências impactos do PIBID no desenvolvimento profissional

¹⁶ Evento nacional na área da Educação, que ocorre de dois em dois anos.

docente dos coordenadores de área/professor universitário. O trabalho encontrado se refere a Dissertação de Mestrado de Silva (2015).

A autora elaborou um estudo acerca do Desenvolvimento profissional de coordenadores de área do curso de licenciatura em Física de uma Universidade pública do Estado de São Paulo. Mediante entrevistas semiestruturadas com 11 coordenadores de área, a pesquisadora concluiu que a participação desses docentes no PIBID gera possibilidades de mudanças em sua atitude profissional.

De acordo com seus achados, a participação dos professores universitários no Programa possibilita que esses profissionais repensem o modo como formam os licenciandos no contexto institucional mais amplo, refletindo sobre suas práticas e incorporando resultados por meio das ações do PIBID em seus trabalhos de pesquisa. Para a autora, a atuação desses sujeitos como mediadores no Programa, articulando e transitando por distintos contextos, faz com que o PIBID se expresse “como um espaço privilegiado para o seu desenvolvimento profissional”. (SILVA, 2015, p.14). Segundo a pesquisadora, isso ocorre, sobretudo, em decorrência da tripla função do coordenador de área (gestor do grupo, formador de professores e mediador entre a IES e escola parceira de Educação Básica).

De fato, atuar com variados sujeitos em contextos distintos é uma experiência ímpar para o docente universitário/orientador de iniciação à docência, sendo favorecedora do seu processo particular de aprendizagem docente. Em seu trabalho dissertativo, Silva (2015) confirmou também a incipiência de trabalhos que caminham na direção de compreender a potencialidade do Programa para a formação do professor da universidade.

Ainda sobre a temática em foco, visitei o Banco de Dissertações¹⁷ do PPGE-UECE. Considerei importante o mapeamento nessa fonte, principalmente, em virtude da minha participação no Projeto em rede Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica - estudo exploratório sobre contribuições do PIBID, pesquisa apoiada pelo OBEDUC/CAPES, conforme explicitiei na Introdução. Uma das ações previstas no projeto é a publicação de estudos que tematizem o PIBID, suas ações e sujeitos.

Na fonte especificada, mantive o critério de mapear os trabalhos acerca do Projeto formativo em destaque que focalizaram o professor universitário/coordenador de área. Para tal observei o conjunto das dissertações no período fornecido no *site* do PPGE-UECE (2007-2014). Considerando o ano da defesa, verifiquei a existência de oito dissertações,

¹⁷ Essa fonte possui apenas dissertações publicadas, pois a primeira turma de Doutorado da UECE começou em 2013. Logo, ainda não existem teses cadastradas. Os registros desses documentos deverão ser feitos no ano de 2017.

tematizando o PIBID, sendo uma em 2013 e sete em 2015. Predominaram cinco estudos abordando a relação do Programa com a formação continuada dos professores da Escola Básica (supervisores) com foco em tematizações sobre a reflexividade, os aprendizados, as práticas de leituras e a gestão curricular como processos marcantes no movimento formativo desses sujeitos.

Em menor proporção, há duas investigações que tomaram os licenciandos bolsistas como sujeitos, focando nos saberes docentes aprendidos por eles na relação com o Projeto, bem como nas evidências de possibilidades e limites do PIBID para a formação crítico-reflexiva desses sujeitos. Diretamente voltada para a relação do Programa com a docência universitária, porém, foi produzida apenas uma dissertação, relativa à investigação realizada por Vieira (2015).

O autor desenvolveu sua pesquisa acerca dos saberes da Pedagogia freireana que contribuem para ressignificar a docência universitária de coordenadores de área na perspectiva da práxis libertadora e da autodeterminação profissional. Para tal, realizou entrevistas abertas com cinco coordenadores de área do PIBID-UECE atuantes nos cursos de Pedagogia, Matemática, Sociologia, Educação Física e Filosofia, no *campus* Itaperi, em Fortaleza. Ele identificou elementos centrais da Pedagogia de Paulo Freire que expressam saberes relativos à docência no ensino superior, ao mesmo tempo em que defendeu a articulação entre os conteúdos da área específica e da didática como algo imprescindível no fazer docente universitário. Focou o olhar na ‘pedagogicidade dos saberes dialógicos’ inscrita na ideia da práxis pedagógica, compreendida como elemento mobilizador da docência e da integração entre a teoria e a prática.

Além disso, Vieira (2015) ressaltou a falta de espaços na universidade para pensar a formação do profissional docente que nela atua. O pesquisador defendeu a elaboração de um debate coletivo e interdisciplinar que inspire a edificação de um ‘programa institucional de formação continuada em docência universitária’.

A tabela abaixo sintetiza os achados sobre o PIBID levantados nas fontes demarcadas: Portal de Periódicos da CAPES, ENDIPE, BDTD e Banco de Dissertações do PPGE-UECE, observando as pesquisas que tratam diretamente da discussão acerca da relação do Programa com a formação do professor da universidade/orientador de iniciação à docência.

Tabela 1 - Pesquisas sobre a relação do PIBID com a formação do professor universitário

Descritor:	FONTE	Modalidade	Período	Sobre o PIBID	Achados
PIBID e formação de professores	Portal de Periódicos da CAPES	Artigos científicos	2007-2015	16	0,0
	ENDIPE	Pôster e painel	2008-2014	125	0,0
	BDTD	Teses e dissertações	2007-2015	111	01 Silva (2015)
	Banco de Dissertações-PPGE-UECE	Dissertações	2007-2014	08	01 Vieira (2015)
				260	02 (5,2%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Da vasta produção acerca do PIBID nas fontes e períodos especificados, há uma recorrência de estudos sobre esta iniciativa governamental que aparecem em formato de relatos de experiência, em que, geralmente, os orientadores de iniciação à docência descrevem práticas realizadas e expressam percepções dos influxos do Programa na formação dos licenciandos/formação inicial e/ou do professor da Educação Básica/formação continuada.

Por sua vez, apenas 5,2% dos trabalhos mapeados se detiveram a mostrar as reverberações do Programa na constituição professoral dos docentes universitários, havendo apenas breves referências no conteúdo de algumas publicações sinalizando indiretamente para esse debate, como nos trabalhos de Felício (2012); Ambrosetti, Teixeira e Ribeiro (2012); Zeulli, Borges, Alves e Oliveira Júnior (2012); Rodrigues (2014); Leite e Frison (2014); Hobold, Ambrosetti e Signorelli (2014); Falcão Medeiros e Farias (2014), mapeados nos ENDIPES de 2012 e 2014.

Acredito que o baixo índice de pesquisas intencionalmente voltadas para a temática se dá, sobretudo, por não ser, obviamente, a formação do docente universitário o foco do programa analisado. Acenar nessa direção é partir de uma perspectiva da epistemologia da prática, fundada na lógica que considera os participantes do Programa como sujeitos imersos em um processo de aprendizagem constituído na ação e na interação viva e dinâmica marcante no encontro dos Orientadores de Iniciação à Docência com outros sujeitos da universidade e da escola. É desta perspectiva que parto!

À vista disso, o EQ reforçou minha pretensão de realizar esta pesquisa doutoral. Em resumo, o mapeamento feito sobre o PIBID nas fontes especificadas ajudou a perceber que o diferencial da minha pesquisa se caracteriza exatamente pelo fato de fortalecer os estudos sobre a docência universitária, tendo como base os saberes experienciais, as aprendizagens interiorizadas no Programa e a racionalidade pedagógica constituinte da

formação de professores de cursos de licenciatura/orientadores de iniciação à docência no PIBID.

Por essa razão, senti a necessidade de visitar também estudos efetuados sobre a docência universitária que focalizam de modo geral a produção da *aprendizagem docente* de formadores de professores.

2.2 PRODUÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES FORMADORES

Tendo então como sujeitos da pesquisa os professores universitários que estão no exercício do magistério em cursos de licenciatura (Matemática, Biologia, Sociologia, Letras e Pedagogia), prossegui com o levantamento de trabalhos, observando estudos que discutem mais diretamente os processos de aprendizagem da docência universitária de profissionais deste nível de ensino que são formadores de professores. Primeiramente, realizei as buscas de artigos no Portal de periódicos da CAPES.

Para o descritor *Aprendizagem da docência universitária*, havia 26 artigos registrados, correspondentes ao período de 2001 a 2016 (periodização fornecida no Portal). No meio dos 26 trabalhos, observei a existência de temáticas variadas, dentre as quais, as que analisam veículos e instrumentos para medir a qualidade da docência universitária; discutem meios favoráveis à aprendizagem dos alunos universitários; tratam dos saberes docentes de professores atuantes em cursos de áreas como Saúde e Ciências Contábeis; refletem sobre conflitos acadêmicos universitários, dentre outros.

Mais diretamente voltados para o tema investigado, encontrei cinco produções. Esses trabalhos são referentes às publicações de Bolzan e Isaia (2004); Bolzan, Austria e Lenzi (2010); Behrens (2011); Vasconcellos e Oliveira (2011); Bolzan, Powaczuk e Hollwege (2013).

Com aportes da Pedagogia universitária, Isaia e Bolzan (2004) realizaram um estudo sobre a docência universitária com reflexões acerca da seguinte pergunta: ‘ser professor universitário é um processo que se aprende’? Nesse artigo preliminar, as autoras, por fios teóricos e empíricos, salientaram a inexistência de preparação específica prévia para ser professor do Ensino Superior.

Destacaram o fato de que esses profissionais vão aprendendo ao longo da vida, mobilizados por suas trajetórias de formação, vistas como porções do tempo que se sucedem no decorrer da existência dos professores, entrelaçando fases da vida e da profissão. Assim, as

trajetórias de formação promovem a aprendizagem da profissão de modo contínuo e situado. Para as pesquisadoras, a formação docente assenta-se, ainda, em uma dinâmica interativa de *aprendizagem compartilhada*, em que o exercício do Magistério Superior permite que professores e alunos sejam ao mesmo tempo *aprendentes e ensinantes*.

Nessa mesma direção, os processos engendrados para a constituição e aprendizagem da docência inscreveram-se nos estudos realizados por Bolzan, Austria e Lenzi (2010). As autoras elaboraram reflexões importantes sobre a temática da Pedagogia universitária com foco em elementos que configuram a aprendizagem docente de professores para o magistério superior. Elas partiram do conceito de aprendizagem como algo permanente em que o docente vai se constituindo por meio das *marcas da vida* e dos espaços pelos quais passa desde o início da sua trajetória.

Desse modo, a aprendizagem docente é vista como decorrência da trajetória do professor universitário. Sob tal perspectiva, o estudo analisado interligou a ideia de aprendizagem aos conceitos de *professoralidade* e *reflexividade*. De acordo com as pesquisadoras, a “professoralidade” leva em conta a trajetória formativa dos professores nos campos pessoal, profissional e institucional, principiando na formação inicial e movimentando a construção do ser professor no decorrer da vida e do exercício profissional. Então, como um processo pessoal, relacional e contínuo, a aprendizagem docente requer atitude reflexiva e crítica do professor. É possível inferir, ainda, o fato de que a reflexividade diante da prática é substancial para manter acesa a chama do aprender interligado à noção do inacabamento.

Na discussão acerca da aprendizagem da docência universitária, Behrens (2011) focalizou em seu estudo a formação pedagógica como parte substancial desse processo. Na pesquisa realizada, quatro doutorandas foram desafiadas a vivenciar encontros presenciais e *online* em uma experiência de pesquisa-ação que teve como objetivo promover a formação pedagógica do grupo com base no paradigma da complexidade (MORIN, 2000). Em suas reflexões, Behrens (2011) enfatizou que o desafio marcante na formação pedagógica do docente universitário diz respeito à promoção de reflexões que ajudem esses profissionais a superarem o paradigma conservador de ensino fundado na reprodução do conhecimento, repetição e memorização, princípios ainda reinantes na prática docente universitária.

Nesse sentido, a autora concluiu que é necessária a consolidação de espaços que promovam encontros reflexivos contínuos entre os professores universitários, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas em paradigmas educativos emancipatórios, vislumbrando uma docência na Educação Superior voltada para a

transformação e o desenvolvimento humano. Desse modo, a formação pedagógica se sustenta em um processo contínuo, devendo sobrepujar as proposições de *eventos estanques*. Além disso, a autora explicitou que é urgente superar crenças fundadas em argumentos assim: ‘para ser docente basta ser um bom profissional em sua área’; ‘para ensinar basta saber o conteúdo’.

Como os estudos ora inventariados, Vasconcelos e Oliveira (2013) também sublinharam que a formação do professor universitário é um processo singular. Com o propósito de contribuir para as tematizações do campo da Pedagogia universitária e da formação do professor do Ensino Superior, as pesquisadoras desenvolveram análises acerca do itinerário profissional e dos processos de formação de professores participantes do CICLUS- Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores da Universidade de Santa Maria-RS. O objetivo principal foi conhecer as significações dos professores universitários desse programa em relação ao seu processo formativo. Dentre as reflexões elaboradas, as pesquisadoras enfatizaram que no Ensino Universitário a ‘não profissionalização da docência é um dado instituído’.

Deveras, a maioria dos professores entrevistados pelas autoras ressaltaram terem procurado o programa CICLUS por sentirem necessidade de formação para trabalharem no Ensino Superior, enfatizando a premência em participarem de cursos voltados para aspectos pedagógicos, dimensão não trabalhada na formação profissional recebida por eles anteriormente.

Por essas e outras questões, os achados da pesquisa de Vasconcelos e Oliveira (2013) também reforçaram a urgência da criação de espaços de formação pedagógica do professor universitário, como o exemplo do programa CICLUS, sobretudo, porque os desafios no contexto do ensino universitário são intensos e complexos e, muitas vezes, os professores admitidos ao ensino universitário “não se encontram preparados, enfrentando as dificuldades, sem a formação necessária para isso. Acreditamos que a universidade é, em princípio, um espaço de formação dos professores da educação superior, garantindo a possibilidade de ações formativas”. (VASCONCELOS e OLIVEIRA, 2011, p. 246).

Fortalecendo as pesquisas sobre a construção da docência universitária, Bolzan, Powaczuk e Hollwege (2013) perseveraram com estudos sobre a ‘tessitura da professoralidade’ de professores universitários, focando nas experiências formativas de docentes iniciantes, contribuindo assim para alavancar as investigações acerca do tema da ‘iniciação ao magistério superior’. Para elas, a “professoralidade” corresponde à dinâmica processual de produção da docência, estando relacionada aos movimentos do aprender a ser professor.

Considerando a temática em voga, as autoras analisaram narrativas de professores recém admitidos aos cursos de licenciatura de uma universidade pública. Com esteio nos relatos dos entrevistados, observaram a existência de sentimentos de desamparo, insegurança, angústia e solidão pedagógica nos primeiros anos de entrada no Ensino Superior. Para as investigadoras, essa situação decorre, principalmente, da ausência de espaços de compartilhamento acerca de saberes e fazeres envolvendo o trabalho pedagógico na universidade.

De fato, a pesquisa realizada pelas autoras enfatizou a carência tanto de apoio institucional aos docentes iniciantes, quanto por parte de colegas com maior experiência. Diante desse quadro, as autoras defenderam a criação de espaços organizados sistematicamente para propiciar aos professores iniciantes e aos experientes a discussão e a troca de experiências e de conhecimentos específicos do Ensino Superior. Esse seria um espaço para favorecer a aprendizagem contínua e reflexiva dos professores em exercício, principalmente, quando se considera a reconhecida fragilidade ou inexistência de formação pedagógica para docentes do magistério superior no âmbito da formação profissional anterior.

Seguindo o levantamento sobre o tema mencionado, fiz o mapeamento de trabalhos dos encontros da ANPED. A motivação principal para recorrer a essa fonte tem relação com a dimensão e importância nacional do evento para as pesquisas na área educacional, envolvendo pesquisadores, professores e estudantes das pós-graduações no Brasil. Por ser este nível de ensino visto como o espaço ‘prioritário’ da ‘preparação’ do docente universitário (LDB 9394/96), considerei a relevância de fazer um breve passeio pelos estudos cadastrados no *site* da ANPED correspondentes a reuniões nacionais dos últimos dez anos (2005-2015) que abordam o tema da docência universitária com foco na aprendizagem e movimentos constitutivos dos profissionais desse nível de ensino.

Ao voltar o olhar para as publicações cadastradas no Grupo de Trabalho- GT 08 (Formação de Professores) da fonte especificada, contabilizei 32 produções sobre a docência universitária. As publicações foram registradas na década estipulada nos eventos que ocorreram da 28ª a 37ª Reunião científica nacional da ANPED. Esses trabalhos abordam assuntos variados desse campo, tais como: concepções dos professores sobre pesquisa, políticas públicas para a educação superior, concepções de prática educativa, o papel formativo das reuniões pedagógicas na universidade, representações sociais da docência, concepções sobre formação docente, a avaliação da CAPES na profissionalidade docente, dentre outros conteúdos investigativos.

No âmbito das 32 publicações, selecionei seis artigos com uma discussão explícita sobre a aprendizagem e as trajetórias de formação de docentes universitários formadores de professores. Estes trabalhos foram realizados por Silva (2006); Nascimento (2007); Maciel, Isaia e Bolzan (2009); André *et al.* (2010); Paula e Mello (2011); Rocha e Aguiar (2012).

Silva (2006), em estudo com um grupo de formadores de professores de universidades públicas e particulares, buscou conhecer as principais mediações e interações na formação continuada destes sujeitos. Ao analisar as experiências formativas marcantes no âmbito profissional dos entrevistados, a autora reafirmou o pressuposto de que o campo profissional é o principal contexto de constituição do sujeito/professor universitário, expressão de conhecimentos e modos de ação. Também fez coro com os investigadores que defendem a importância de pensar sobre os lugares de formação dos professores da universidade, sobretudo, quando são docentes formadores de futuros professores que, certamente, terão a própria prática como referencial a ser seguido por seus formandos quando estes principiarem o exercício do magistério.

Nascimento (2007) preocupou-se em estudar a constituição do *habitus* profissional de formadores de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental que atuam em cursos de Pedagogia. A autora ressaltou que em pesquisas feitas por ela em periódicos de circulação nacional no período de 2000 a 2004, verificou que, embora o ensino superior seja foco de um número significativo de artigos, o formador de professores é pouco abordado nesses estudos.

Remeteu-se, também, a estudo realizado por Brzezinski e Garrido (2001) que examinaram os trabalhos apresentados no GT de Formação de Professores, durante as reuniões da ANPEd, no período de 1992 a 1998. No levantamento que fizeram, identificaram o fato de que o formador do professor não aparece nos estudos sobre a formação docente.

Além disso, Nascimento (2007) fez referência a Ramalho *et al.* (2000) que, ao analisarem a produção da pós-graduação em Educação no ano 2000, observaram que o Ensino Fundamental é o principal objeto do maior número de estudos sobre os professores no Brasil. Por sua vez, os pesquisadores identificaram a ideia de que o Ensino superior é pouco estudado, incluindo-se aí as tematizações relacionadas aos formadores de professores.

O conceito de *ambiência* como categoria importante no desenvolvimento profissional docente foi abordado em pesquisa realizada por Maciel, Isaia e Bolzan (2009). As autoras defenderam uma ambiência construtiva na formação dos formadores de professores, partindo das auto-reconstruções biográficas desses sujeitos e centrando-se em elementos descritivos da ambiência em que os participantes exercem a profissão docente.

A ambiência foi compreendida por elas como um “conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões no processo de desenvolvimento profissional podem permitir ou restringir a [re]significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa”. (MACIEL, ISAIA e BOLZAN, 2009).

Salientaram ainda que preocupar-se com a ambiência é central para a aprendizagem dos formadores, tendo em mente o fato de que é, principalmente, deles a responsabilidade pelo estabelecimento e implementação de ‘procedimentos que permitam os futuros professores aprenderem a profissão’. A ambiência docente, no entanto, não é uma incumbência individual dos professores. Embora decisiva para o êxito da ação educativa, a ideia de ambiência se vincula à perspectiva que prevê a criação de contextos institucionais propícios ao desenvolvimento profissional dos formadores e dos sujeitos em formação.

A relação entre os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças constituiu o objeto investigativo de André *et al* (2010). A pesquisa buscou refletir sobre quem é o professor formador e em que condições exerce seu papel de formador, observando ainda a estreita relação de trabalho entre os contextos institucionais e a atuação dos formadores, imperando aí os condicionantes objetivos e subjetivos com os quais estes profissionais se defrontam. As pesquisadoras entrevistaram professores de diversas áreas de conhecimento, atuantes em disciplinas específicas ou pedagógicas de cursos de licenciatura. Observaram que os saberes que fundamentam o ato de ensinar desses sujeitos são adquiridos num processo longo de socialização profissional, tendo a experiência como fonte principal.

Desse modo, no decorrer da trajetória de vida e da profissão, os docentes formadores vão reconstituindo saberes e práticas que, normalmente, se restringem a iniciativas individuais. Os desafios contextuais e de formação desses sujeitos não são integrados aos projetos institucionais, faltando no ambiente universitário espaços que permitam a reflexão acerca das necessidades formativas de seus professores formadores. Contraditoriamente, as reformas educativas que atingem as relações e os contextos escolares imprimem exigências aos cursos de formação inicial e, conseqüentemente, aos professores formadores.

A complexidade e os desafios impostos a esse grupo de profissionais fortalecem a urgência no desenvolvimento de pesquisas sobre a formação e a prática do professor formador, pois as mudanças na sociedade contemporânea afetam o seu contexto do trabalho de tal modo que se pode considerar, “com base nas constatações da pesquisa realizada, que

estamos diante de uma crise das identidades dos formadores, que se articula a uma crise nos modelos de formação de professores”. (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 15).

A constituição dos formadores de professores e a potencialidade da práxis histórica de Paulo Freire para estudos e ações constituiu o foco do estudo de Paula e Mello (2011). Interessadas em saber como o formador se constitui, as pesquisadoras ofereceram algumas contribuições da práxis histórica freireana para os estudos sobre a constituição de formadores atuantes no planejamento ou na implementação de propostas de formação contínua de professores da Educação Básica. Nesse sentido, estudaram as histórias de vida de dois formadores integrados a programas de educação contínua, no contexto das políticas públicas definidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

O diálogo com o ideário freireano foi visto por elas como fundamental, principalmente pela reduzida apropriação do legado desse autor para a enunciação de mudanças no campo da ‘formação contínua’ de formadores de professores. As pesquisadoras ressaltaram que, sob a perspectiva freireana, no processo de formar professores da Educação Básica em exercício, cabe aos formadores “crer na capacidade dos educadores de pensar certo, do contrário, a ideia do diálogo, da reflexão, da comunicação será abandonada em favor do dirigismo, da manipulação”. (PAULA e MELLO, 2011, p. 06). Ademais, demonstraram que tanto os formadores como os professores da Educação Básica são sujeitos do processo de formação, da reconstrução do conhecimento envolvido no movimento formativo.

Rocha e Aguiar (2012) realizaram estudo sobre a docência na universidade, tendo como foco questões da aprendizagem, identidade e profissionalidade docente. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram docentes de cursos de formação de professores da universidade de áreas e formações distintas. A pesquisa desvelou que, apesar da reconhecida falta de formação específica para a docência universitária, os professores entrevistados elaboram aulas que promovem aprendizagens. Os processos formativos, no entanto, desses sujeitos são norteados por uma prática docente assentada fundamentalmente na experiência.

Em razão dessa realidade, gradativamente são realizadas investigações que se sustentam na perspectiva da imperiosa necessidade de formação pedagógica dos professores do Ensino Superior no contexto da universidade, sobretudo, por se reconhecer a influência que este profissional exerce na formação dos licenciandos, “ocasionando em sua grande maioria a repetição de práticas, nas quais, os professores formadores repetem as práticas dos seus antigos professores e, por sua vez, os estudantes em formação repetem seus formadores, num processo cíclico [...]”. (ROCHA e AGUIAR, 2012, p. 02).

Concluí o EQ com um mapeamento das teses sobre o tema da docência universitária na BDTD. Verifiquei 87 produções sobre a docência universitária no período de 1997 a 2015 (período especificado na fonte). Das 87 teses publicadas sobre o tema, identifiquei cinco estudos que focalizaram a aprendizagem docente de professores formadores. Na direção dessa temática, selecionei os trabalhos de Santos (2003), Silva (2009), Costa (2010), Reschke (2014) e Azevedo (2015).

Santos (2003) analisou as concepções de formação de professor de docentes dos cursos de Licenciatura em Matemática, História, Geografia, Letras e Biologia, problematizando a formação de professores de uma universidade pública do Estado do Paraná. A pesquisadora se baseou na análise do depoimento de professores de disciplinas de conteúdos específicos e outros atuantes em disciplinas de teorias pedagógicas. Revelou a racionalidade técnica ainda predominante nos trajetos formativos dos professores pesquisados, concebida por ela como um dos fatores responsável pela dificuldade dos entrevistados perceberem as possibilidades de articulação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas.

Silva (2009) buscou entender como os docentes universitários constituem seus saberes profissionais e como utilizam a intuição em seu saber-fazer cotidiano. Ele fez observações e entrevistas com dois professores de áreas distintas (Educação Física e História) reconhecidos pelos pares e pelos alunos como docentes criativos, críticos e inovadores. A pesquisa permitiu compreender como estes profissionais usam a intuição em suas práticas. Segundo o autor, a intuição é uma maneira de sentir/saber/fazer que precisa ser retomada e apreciada no contexto da prática e da formação docente do professor universitário.

Costa (2010) focalizou a docência de professores formadores atuantes em cursos de Matemática e Letras de uma instituição pública do Estado da Bahia. A pesquisa buscou compreender como formadores de professores descrevem e analisam a sua docência na licenciatura.

De acordo com a autora, a especificidade do professor formador é formar profissionalmente professores para a Educação Básica. A pesquisadora identificou, no entanto, elementos da cultura universitária que tendem para uma desvalorização do ensino, posto em segundo plano em função da importância dada a outros tipos de atividades, como pesquisa, orientação, consultoria e outras. Considerou também que as discussões acerca do professor formador ainda são restritas.

A inexistência de iniciativas institucionais de formação dos professores formadores promove um movimento de *autoformação* em que estes profissionais buscam

sozinhos enfrentar os desafios do cotidiano docente. Para a pesquisadora, a preocupação com a formação docente dos formadores precisa ser parte integrante de um projeto institucional que vislumbre o fortalecimento da docência nas licenciaturas e o desenvolvimento profissional destes professores.

Reschke (2014) interessou-se por compreender como os docentes das disciplinas de Didática Geral e Didática Específica em cursos de licenciatura constituíram as suas trajetórias e como estas repercutem na sua prática pedagógica e na formação inicial dos seus estudantes. O estudo envolveu seis professores, sendo três de Didática – Organização do Trabalho Pedagógico e três de Didática Específica que atuam nos cursos de Pedagogia e Biologia. Também contou com a participação de 12 estudantes dos respectivos cursos, que cursavam essas disciplinas durante o período da investigação.

Dentre outras questões, por meio do conhecimento das trajetórias profissionais, a pesquisa buscou entender como os professores formadores das áreas especificadas elaboraram sua “profissionalidade”. A tese serviu para reafirmar que a docência universitária nas licenciaturas é feita de ‘rupturas, continuidades e contradições entre o discurso e a prática’. Ademais, o campo pedagógico é permeado por valores e crenças. A docência é parte desse terreno e constantemente encara desafios que permitem sua reconfiguração e ressignificação.

Azevêdo (2015) desenvolveu um estudo de caso sobre as práticas de trabalho de uma professora formadora do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará. Além da observação das práticas de trabalho da docente na disciplina de Estágio Supervisionado, foram feitas entrevistas com ela e aplicados questionários com os estudantes. O estudo revelou que a professora formadora necessitou lidar com desafios múltiplos localizados em distintas esferas, dentre os quais os situados no plano institucional e no escolar, revelando que fenômenos produzidos em esferas mais amplas se transformam em problemas com os quais a docente entrevistada precisou lidar e acomodar no plano da relação pedagógica imediata.

A tabela seguinte resume o mapeamento feito sobre o tema da docência universitária, com foco nas produções que tratam da aprendizagem docente do professor formador atuante em cursos de licenciatura:

Tabela 2 - Pesquisas sobre a aprendizagem docente do professor formador

	FONTE	Modalidade	Período	Sobre a docência universitária	Achados	
Descritor: Aprendizagem da docência universitária	Portal de periódicos da CAPES	Artigos	2001-2016	26	05	Bolzan e Isaia (2004); Bolzan, Austria e Lenzi (2010); Behrens (2011); Vasconcellos e Oliveira (2011); Bolzan, Powaczuk e Hollwege (2013).
	ANPED	Trabalhos e pôsteres (GT 08)	2005-2015	32	06	Silva (2006); Nascimento (2007); Maciel, Isaia e Bolzan (2009); André <i>et al.</i> (2010); Paula e Mello (2011); Rocha e Aguiar (2012).
	BDTD	Teses	1997-2015	87	05	Santos (2003), Silva (2009), Costa (2010), Reschke (2014) e Azevedo (2015).
				145	16 (23,2%)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Em uma estimativa global, visualizei 145 publicações nas três fontes definidas que abordaram o tema *Aprendizagem da docência universitária*. Desse total, mapeei 16 (23,2%) produções diretamente voltadas para a discussão da aprendizagem docente de formadores de professores. Pelo levantamento, se observa que este ainda constitui um campo pouco explorado nas pesquisas sobre a temática.

Sumariamente, observei que as discussões sobre o modo como os professores universitários se constituem docentes partem do conceito de aprendizagem como algo que ocorre ao longo da vida, entendida como permanente e decorrente dos trajetos de formação dos sujeitos. Conceitos como ‘aprendizagem compartilhada’, ‘professoralidade e reflexividade’, ‘ambiência’ e ‘*habitus* profissional’ subsidiaram algumas dessas investigações.

Nos estudos mapeados, a formação docente do professor universitário é compreendida como um processo contínuo, situado e singular. Além disso, a experiência, a autoformação, a intuição e a improvisação foram vistas como principais elementos promotores da aprendizagem docente universitária.

Nessa realidade, houve recorrência entre os autores acerca da ideia da fragilidade e inexistência de formação pedagógica específica para os professores da universidade,

surgindo daí a defesa da necessidade de criação de iniciativas institucionais que ajudem a mobilizar elementos de constituição da *práxis* pedagógica articuladora de saberes teóricos e práticos que permeiam o cotidiano dos formadores de professores, concebidos como profissionais que possuem a própria prática como campo de formação.

O registro dos achados mapeados nas fontes consultadas ajudou a enxergar o fato de que há considerável número de estudos sobre o tema da aprendizagem do professor formador (23,2%). Por sua vez, as pesquisas acerca do PIBID que discutem a docência universitária ainda são mínimas (5,2%). Relacionar esses dois universos em um só estudo constitui a principal contribuição da minha pesquisa, sendo também o desafio que a marca. As publicações levantadas no primeiro e no segundo momentos deste EQ tornaram-se fontes basilares para fortalecer o interesse investigativo de realizar esta investigação.

Nessa direção, o capítulo a seguir relata os principais fundamentos teórico-metodológicos que guiaram o estudo das *experiências* formativas, *aprendizagens* e *racionalidade pedagógica* constituinte da formação de professores universitários que são orientadores de iniciação à docência no PIBID.

3 CAMPO TEÓRICO METODOLÓGICO: ENTRE A ‘FULÔ’ E O ‘ISPINHO’

“A vida tem um tempero, de alegria e de rigô
Derne o mais pobre trapêro, ao mais ricaço doto,
Na roda desta ciranda, o mundo intero desanda.
Não ficou pra um sozinho, O sofrimento comum
A estrada de cada um, Sempre tem fulô e ispinho”.

(Patativa do Assaré, 2001)

Há um momento da pesquisa em que o investigador está diante da necessidade de indicar o terreno teórico-metodológico em que irá pisar para caminhar em direção ao objeto de estudo. No campo das ciências humanas, particularmente na área da Educação, as escolhas nem sempre são fáceis e quase nunca conduzem por trilhas previsíveis e seguras.

Pelo contrário, é uma caminhada que, contraditoriamente, quase sempre, se faz atravessada por muitas conquistas e desafios, se assemelhando à mensagem acima, em que Patativa do Assaré, metaforicamente, diz que a vida de todas as pessoas é marcada por uma estrada permeada por *fulô* e *ispinho*. É mais ou menos assim que funciona quando se adentra o universo da pesquisa científica. No meio das flores que germinam no solo em fecundação, os espinhos teimam em aparecer, ferindo o investigador já com os pés tão cansados de andar em busca de respostas para suas inquietações e incertezas.

O pesquisador sente o espinho cravar-lhe a carne em vários instantes da pesquisa, contudo, há um momento especial em que os espinhos se tornam bem pontiagudos, tais como os encontrados na laranjeira ou até piores. A metáfora dolorida pode servir para explicar que o investigador sente a ponta do espinho bem mais afiada, ao lançar-se no empreendimento de encontrar a teoria *certa*, a *melhor* metodologia e o (os) método (s) mais perfeitos e eficazes que o ajudem a enxergar as *respostas verdadeiras* sobre seu objeto.

Mesmo diante das dores científicas, o pesquisador *hermético* insiste em caminhar com a confiança de que um dia encontrará um método científico que lhe dê segurança e confiabilidade, que lhe faça ver as flores no final do túnel (da pesquisa). Muitas vezes, essas flores são equivocadamente representadas em seu imaginário, por verdades monológicas, enclausuradas em falsas certezas que impedem sua liberdade de ser pesquisador humano e inacabado.

Partilho, sinto e quero amenizar a DOR do pesquisador nesse trajeto complexo que contorna o campo teórico-metodológico das pesquisas em Educação. Posso dizer como alento é que, mesmo antecipadamente, o caminho traçado, as escolhas teóricas, o método e as técnicas escolhidas tendem a ser objetos de desvios de rota no decurso da pesquisa,

sobretudo, com a entrada no campo a ser investigado que, geralmente, tende a ser mais fecundo do que o que está expresso pelas teorias e paradigmas que dão suporte à pesquisa, imprimindo assim a ideia de que “o real não está na saída nem na chegada: Ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” (ROSA, 2006).

Decerto, no decurso dessa viagem investigativa, transporte na bagagem mais incertezas do que certezas e fui fazendo o caminho ao caminhar, pisando em espinhos e colhendo flores inspiradoras do meu jeito de pensar e fazer a pesquisa em Educação.

As principais marcas das pegadas dessa jornada teórico-investigativa aparecem no capítulo que ora apresento. Nele, descrevo o eixo teórico norteador do estudo realizado, a concepção de pesquisa e a abordagem investigativa adotada, os fundamentos etnometodológicos inspiradores da investigação, bem como o principal método utilizado e o passo a passo seguido para a produção dos dados empíricos, incluindo-se aí os aspectos éticos perseguidos e a forma de análise dos dados.

3.1 EIXO TEÓRICO NORTEADOR DA PESQUISA

O interesse por analisar a constituição profissional e as aprendizagens docentes de professores universitários no PIBID parte da premissa de que é na interação social que o processo de aprendizagem e formação humana tem sua razão de existir. Nessa perspectiva, compreendo que a inserção no mundo socializado é condição fundamental para que a aprendizagem e a humanização de homens e mulheres ocorra. Em uma perspectiva mais ampla, é possível dizer que, desde o nascimento, os seres humanos ingressam em uma dinâmica intensa de criação, recriação e transformação do mundo social e pessoal.

No infinito movimento de aprendizagem, eles elaboram, reelaboram, significam e ressignificam a realidade. A inserção humana no universo social possibilita a cada ser particular a incursão em um universo de relações humanas, culturais, institucionais, econômicas, sociais, políticas, cognitivas, éticas e estéticas, em que os sujeitos vão se fazendo na interação com os outros, nos mais variados tempos, situações e lugares. Logo, as crenças, princípios, conhecimentos e valores que orientam cada ser no mundo são aprendidos nos cantos e recantos onde esteja a “relação entre sujeitos”. Nesse pensamento, está claro que a aprendizagem e a formação humana se constituem numa dialética de troca de saberes, institucionalizados ou não, entre as pessoas nos múltiplos espaços socializados.

O referencial que prevê a aprendizagem humana como um fenômeno marcado pela interatividade contextual e dialética da troca de saberes, da relação social no mundo e da

centralidade dos sujeitos parte da perspectiva de que “só o conceito de uma racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade, pode dar conta das múltiplas dimensões que fazem parte do processo educativo.” (BOUFLEUR, 2001, p. 33).

É relevante salientar que, para Habermas (2012), há estreita relação entre racionalidade e saber. Nesse sentido, ele supõe de saída, que a racionalidade tem relação com a maneira como os sujeitos “adquirem e empregam o saber”, ou seja, o modo como aprendem e fazem uso dos saberes encarnados em suas ações. Daí a intrínseca relação desse conceito com a epistemologia da prática, em situação de práxis (TARDIF, 2006; THERRIEN, 2015).

Depreende-se, com efeito, que os variados usos dos saberes aprendidos pelas pessoas movimentam as suas ações sociais inscritas nos modos de convivência com outras pessoas no mundo. Na visão habermasiana, quando as ações humanas são norteadas por fins estratégicos, de manipulação e coação de uns sobre os outros, atendem ao modelo da ‘racionalidade cognitivo-instrumental’.

Com vistas à superação do modelo manipulativo de caráter tecnicista, a Educação tem a possibilidade de caminhar no sentido da emancipação humano-social por meio de um paradigma racional que tem na comunicação o seu fundamento, denominado por Jurguen Habermas de ‘racionalidade comunicativa’. Para ele, a racionalidade “presente na prática comunicativa [...] indica formas diversas de argumentação, bem como diversas possibilidades de dar prosseguimento ao agir comunicativo por meio de recursos reflexivos [...]” (HABERMAS, 2012, p. 34).

Para esta vertente epistemológica, as pessoas se fazem dialeticamente umas com as outras por meio da partilha de saberes, buscando, pela comunicação reflexiva, reconhecer e superar as posições coercitivas, autoritárias, do pensamento único, imperativo e forçosamente dominante. Nesse caso, a racionalidade comunicativa entende a emancipação como horizonte possível. À luz da teoria crítica habermasiana, “a emancipação não é resultado de um processo idealizador, mas de uma busca de entendimento entre os sujeitos no intento de promover mudanças possíveis”. (POLLI, 2013, p. 51).

Com a Teoria da Ação Comunicativa, elaborada no contexto da Filosofia europeia, o ideário habermasiano aproxima-se significativamente do pensamento freireano. Este educador brasileiro empreendeu todo um movimento teórico-prático em prol da elaboração de uma pedagogia pautada na Teoria da Ação Dialógica, entendendo os processos de emancipação dos seres humanos orientados pela capacidade dos sujeitos de comunicarem/‘dizerem a palavra’, com base em uma razão fundada na dialogicidade e na posição crítica e reflexiva diante do mundo.

Em suas análises, Polli (2013) identificou aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e o de Jurgen Habermas, percebendo posições complementares entre ‘a ética do discurso’ ou ‘razão comunicativa’, de Habermas e a ‘ética universal do ser humano’ ou ‘razão dialógica’, de Freire. De acordo com Polli (2013), esses dois teóricos se inscrevem no movimento geral da ‘teoria crítica da sociedade’ (PUCCI, 2007; NOBRE, 2011; TORRES, 2011).

No âmbito dessa corrente, Habermas é posicionado como um “proeminente filósofo contemporâneo”, não sendo explicitamente reconhecido como teorizador de questões da Educação, embora tenha influência significativa nas pesquisas dessa área. Por sua vez, Paulo Freire é visto como um importante teórico da Educação que, especialmente, com a publicação do livro *Pedagogia do Oprimido*, “refunda o pensamento educacional crítico, sendo o grande iniciador da chamada Pedagogia crítica [...]”. (POLLI, 2013, p. 92).

Ressaltando alguns pontos comuns entre Habermas e Freire, Polli (2013) destacou a noção de que os dois teóricos lançam críticas ao modelo de racionalidade objetivista e antidialógica, empreendem também uma leitura crítica ao modelo conservador capitalista e ao positivismo científico. Em contraposição a essas lógicas dominantes e dominadoras, eles elaboraram elementos reflexivos para pensar a práxis social libertadora ou emancipadora, fundada na dialogicidade e na razão comunicativa entre as pessoas no mundo da vida e das ações cotidianas.

Outros teóricos também buscaram em seus estudos exprimir argumentos de aproximação entre as obras de Habermas e Freire. No Brasil, destacam-se os nomes de Jaime José Zitkoski (2000; 2003), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Bianco Zalmora Garcia (2005), da Universidade Estadual de Londrina, além do já citado José Renato Polli (2005, 2008, 2013), do Centro Universitário Padre Anchieta, de Jundiaí. No exterior, ganham destaque as reflexões de Carlos Alberto Torres (2011), da Universidade Califórnia de Los Angeles, em parceria com Raymond Morrow (2011), da Universidade de Alberta, no Canadá.

Com suporte nas contribuições do pensamento de Paulo Freire no campo da Educação e da Teoria de Habermas na Filosofia, essa investigação será norteadas por princípios da Teoria Educacional Crítica, fundada na proposta integrativa do princípio da dialogicidade e da razão comunicativa gestado no ideário desses dois teóricos, sob a assunção da Pedagogia dialógico-comunicativa pautada na ideia de intersubjetividade como motriz principal da aprendizagem e formação de sujeitos, com vistas à promoção da emancipação humana e social.

A emergência da leitura integrativa da razão comunicativa com a razão dialógica parte da relevância dessa perspectiva para as discussões do campo da docência universitária, sobretudo, ao se considerar a ênfase que é dada por essa teoria à aprendizagem interacional, à intersubjetividade, à dialogicidade e às experiências sociais inscritas nos saberes adquiridos e utilizados pelos professores em seu fazer docente cotidiano. Dessa compreensão, se delineia o referencial fundante da epistemologia da prática “como base para uma compreensão didática centrada numa práxis crítica e transformadora de ensino e aprendizagem, que mobiliza tanto o próprio sujeito mediador como o sujeito a quem se dirige a prática de ensino”. (THERRIEN, 2015, p. 03-04). Essa perspectiva considera que todo saber é situado, pois é formado socialmente. Assim constituídos, os saberes são reelaborados pelos sujeitos, manifestando-se em situações de linguagem, narrativas e interações humanas.

Ademais, a racionalidade dialógico-comunicativa é fundante da reflexividade crítica, perspectiva do campo da formação docente que vislumbra a superação da racionalidade instrumental que, tradicionalmente, orienta os modelos de formação de professores no Brasil.

Para Sacristan (1999, p. 101), “a mensagem de colocar na ‘reflexibilidade’ a força motriz da racionalização da prática educativa é uma forma de entender a razão desde ‘razões’ dos sujeitos”, consequência da crise do positivismo que nega as subjetividades em prol dos objetivismos da racionalidade cognitivo-instrumental. Logo, a racionalidade dialógico-comunicativa está intrinsecamente ligada ao conceito de reflexividade crítica, que permite vislumbrar horizontes para constituir a racionalidade pedagógica necessária à formação e à prática dos professores universitários.

A reflexividade crítica é uma dimensão fundamental que permeia toda esta investigação, comparecendo, sobretudo, no exercício de motivar os professores universitários à vivência de uma autorreflexão, potencializada pela interpretação que elaboram acerca de saberes situados, constituídos em experiências singulares de formação profissional e das aprendizagens contínuas marcantes no PIBID.

Historicamente, a reflexividade crítica como dimensão fundante da docência surge como alternativa ao combate da racionalidade técnico-instrumental. Nesse sentido, nos anos de 1980, desenvolveram-se em vários países estudos que subsidiaram propostas de formação calcadas nos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, sendo Donald Schön (1995) um dos seus principais idealizadores. O autor fez severas críticas à formação pautada na razão técnica. Nessa lógica, o conhecimento parte do “centro e é imposto para a periferia”, não se possibilitando sua reelaboração. “De facto, quando o governo procura reformar a

educação, tenta educar as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças.” (SCHÖN, 1995, p. 82).

Schön (1995) propôs outra prática formativa orientada pela valorização da experiência e da reflexão na experiência. O autor tratou da formação de professores situada na investigação do trabalho em sala de aula, defendendo a noção de que a formação deve suscitar nesse profissional a capacidade de refletir sobre a própria prática, com uma atitude que contribua para tornar explícitos seus saberes tácitos, provenientes de sua experiência. Schön indicou o reconhecimento da existência dos saberes tácitos como o primeiro passo para que o professor possa levantar questionamentos sobre as teorias que norteiam seu trabalho docente, bem como sobre as estratégias de que se utiliza na prática, o que lhe possibilitaria a transformação dos seus modos de atuação.

O autor em foco contribuiu para a abertura de horizontes que indicam a valorização da prática docente e da “pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática”. (PIMENTA, 2005, p. 20). Sobre isso, Nóvoa (1995, p. 27) apontou que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador”.

Com foco nessa abordagem, no Brasil, nos anos de 1990 introduziram-se importantes estudos sobre os saberes mobilizados pelos professores em sua prática pedagógica. De acordo com a matriz conceitual de formação do professor reflexivo-pesquisador, o docente é um profissional que produz saberes no próprio trabalho que desenvolve.

Sem negar as contribuições dessa perspectiva, há inquietações no sentido de que ela possa ensejar um possível *praticismo*, em que a prática se tornaria autossuficiente, como se a teoria perdesse o seu valor, reforçando, pois a cisão entre a dimensão teórica e a prática. É certo, todavia, que a “teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada [...]” (PIMENTA, 2005, p.26).

A abordagem que defende o professor como investigador da sua prática é frágil se não considerar a profissão docente como uma prática social, política e institucionalmente determinada e determinante. Por isso, ao se tomar como base a ideia da formação pela reflexão, é importante saber “a respeito de que reflexão estamos falando e a quem ela interessa. É preciso considerar ainda as condições objetivas de vida e de trabalho docente e até que ponto o professor pode ser reflexivo nessas condições [...]” (LIMA e GOMES, 2005, p. 164).

É válido entender que a concepção de professor reflexivo está pautada no princípio da reflexão humana, que é “uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. [...]” (LIBÂNEO, 2005, p. 55).

Etimologicamente, o termo reflexão provém do latim *reflectere* e tem o sentido de ‘recurvar, dobrar, ver, voltar para trás’. Nesses termos, a reflexividade pode ser entendida como uma ‘autoanálise’ das ações realizadas individual ou socialmente. Reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar “a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios [...]” (LIBÂNEO, 2005, p. 55-56). Logo, a reflexividade tem o sentido de tomada de consciência da ação, referindo-se ao ato do sujeito pensar sobre o que faz, sendo esta uma característica consubstancial aos seres humanos (SACRISTAN, 1999, p. 99).

Sacristan (1999) aponta que a reflexividade ocorre em três níveis. O primeiro corresponde ao distanciamento que se faz da ação. Desse modo, o sujeito busca explicações para as suas ações com base em elementos do cotidiano, do senso comum. “É uma reflexibilidade de tipo imediato que tem origem na experiência, lugar onde as primeiras impressões podem caminhar para a compreensão, além das evidências aparentes, que se encontram relacionadas diretamente ao senso comum”. (NÓBREGA THERRIEN e THERRIEN, 2013, p. 623).

No segundo nível de reflexividade, há a incorporação de conhecimentos científicos na compreensão das ações. A ciência fornece, assim, elementos que podem ajudar os sujeitos a passarem do primeiro para o segundo nível. Nesse entendimento,

As ciências, como *corpus* de conhecimentos ou elaborações culturais objetivas externas aos sujeitos, podem e devem ser pensadas como um tipo de conhecimento que implica uma ruptura com o senso comum, que é cultura pessoal e intersubjetiva compartilhada [...] (SACRISTAN, 1999, p. 117).

O terceiro nível de reflexividade, denominado de meta-reflexividade, refere-se ao pensamento do sujeito sobre as reflexividades anteriores, que se faz de uma maneira dialética, crítica, política e contextualizada. De fato, é neste nível que se torna mais evidente a “complexidade da reflexividade constituinte do sujeito que a concepção gramsciana qualificou de *intelectual orgânico* e que, na sociedade contemporânea, deveria ser referencial do perfil do profissional ‘objeto’ da formação universitária [...]” (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2013, p.624). É nesse nível que se inscreve a ‘reflexividade crítica’ que reconhece a importância do senso comum e ver a teoria como meio da reflexão em um

processo onde

[...] a reflexibilidade modifica as relações do sujeito e o objeto sobre o qual refletimos, ou seja, a ação da reflexão recria o objeto [...] O trabalho intelectual cria autoconsciência crítica, que atua como nexos entre as ideias e as práticas por meio da política. Dessa forma, coloca-se o conhecimento no papel de ser a base da ordem estabelecida ou o instrumento do seu enfraquecimento”. (SACRISTAN, 1999, p. 131)

Com base na análise dos três níveis de reflexividade, Libâneo (2005, p. 70) argumentou que os docentes em seu processo formativo deveriam desenvolver três capacidades: “a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades [...] a segunda, de apropriação de metodologias de ação, a terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares”.

Vale salientar que as categorias Saberes experienciais, Pedagogia e Didática, Aprendizagem e Racionalidade pedagógica norteiam este estudo, sendo mobilizadas pela perspectiva da reflexividade crítica que permitiu dar atenção especial às vozes e razões dos professores entrevistados em suas interpretações e aprendizagens intersubjetivas, estabelecidas nas relações com a cultura, a linguagem e a interação com o mundo da docência universitária.

Desse modo, a reflexividade crítica se caracteriza como dimensão importante para enxergar o movimento de formação contínua dos professores entrevistados, desvelando as experiências formativas marcantes na trajetória profissional desses sujeitos, as aprendizagens principais internalizadas por eles no PIBID e os apontamentos dessa vivência para a constituição da racionalidade pedagógica universitária.

Nessa dinâmica de formação contínua situada, compreendo que os processos de aprendizagem docente dos professores universitários vão sendo tecidos por meio de experiências de socialização resultantes de uma bricolagem identitária (VIEIRA, 1999, 2013), significando que referências múltiplas advindas das circunstâncias práticas e das interações com instituições e outras pessoas são basilares para a constituição da identidade professoral desses sujeitos.

Nesse entendimento, a composição identitária dos docentes da universidade vai sendo gestada em uma teia de relações múltiplas, contradizendo, assim, a perspectiva linear e estática de formação sustentada pela concepção positivista do conhecimento. Nesse sentido, o estudo realizado alinhou-se à compreensão não positivista de pesquisa, abordando qualitativamente o objeto e fundando-se em uma perspectiva aberta, crítica e emancipatória da

formação docente, conforme descrito no próximo tópico.

3.2 O OLHAR QUALITATIVO PARA ABORDAR O OBJETO

A compreensão da pesquisa como caminho aberto, feito e refeito no decorrer do trajeto investigativo, distancia-se dos pressupostos do conhecimento científico fundado na Filosofia positivista, que sustenta a perspectiva tradicional de Ciência na Modernidade. Sob esta abordagem, “a ciência moderna sempre pretendeu arvorar-se em portadora da verdade”. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 38).

De fato, com o advento da Modernidade, a Ciência percebida como uma entidade superior foi “dotada de características metafísicas, como neutralidade e imparcialidade. Nela, foram depositadas as esperanças para a solução dos problemas enfrentados pela humanidade”. (NEIRA e LIPPI, 2012, p. 608). Sob esta lógica, “o sujeito para ter *status* de cientista, deveria ser o mais exato, mensurável e objetivo possível, a fim de desvelar o real”. (HENNING, 2007, p. 172).

Nos moldes de uma ciência orientada pela dureza e aridez positivista, instauraram-se na pesquisa educacional concepções e práticas de ‘coleta’ e análise de dados marcados pela exatidão, fidedignidade e neutralidade da Ciência. O distanciamento do sujeito em relação ao objeto é uma das características desse modo de compreender o método científico. Decorre dessa visão epistemológica uma leitura estática do contexto a ser estudado.

Nesse caso, é feito um recorte da realidade, analisada de maneira fragmentada, compartimentada e objetivista, sem relação com os aspectos múltiplos que envolvem cada fenômeno estudado em sua complexidade e essência totalizadora. “Visto sob essa perspectiva, o método científico é muito mais um instrumento de dominação e exclusão do que um possível caminho para a investigação científica”. (GRUN & COSTA, 2002, p. 91).

Historicamente, a perspectiva positivista-disjuntiva da realidade orientou as investigações em Ciências Exatas e Naturais. As Ciências Sociais e Humanas transportaram o método utilizado nessas ciências para suas investigações. À luz do pensamento positivista, é comum despontarem espinhos pontiagudos, causando dores e dissabores na vida do pesquisador. É fundamentalmente por isso que,

No decorrer da realização de uma tese de doutorado, de uma dissertação de mestrado, de um relatório de pesquisa, é muito comum ocorrerem as chamadas *crises*. Em geral, atribuímos toda a sorte de explicação a nossas crises: dificuldades teóricas sem precedentes, falta de capacidade, exiguidade de tempo, pouco lazer, problemas familiares, pessoais, institucionais etc. Evidentemente que há um pouco

de tudo isso nessas situações em que estamos envolvidos/as em um processo de produção de conhecimentos. Mas talvez o impasse maior resida no fato de que toda nossa formação intelectual edificou-se sobre a ideia de conhecimento como verdade, como certeza, e produzir certezas é, sem dúvida, uma tarefa de extrema responsabilidade (GRUN e COSTA, 2002, p. 101).

A aridez das certezas monológicas torna a caminhada do pesquisador mais árdua, causando-lhe sofrimentos diante dos desafios, perigos e espinhos que, ao provocarem dores e dissabores obliteram as iniciativas mais criativas, críticas e humanas de fazer pesquisa. Com isso, fica difícil para o investigador perceber que o seu fortalecimento como pesquisador ativo, crítico e atuante vem também do aprender a lidar com os espinhos representados pelas incertezas, inseguranças e dúvidas. É daí que as flores costumam nascer e proliferar durante o itinerário investigativo.

No fim das contas, ao pisar nesse terreno contraditório da pesquisa e vivê-lo intensamente, o pesquisador nunca mais será o mesmo, pois, no balanço de certezas não tão certas, entre flores e espinhos, as inquietações do mundo investigativo, certamente, se pautam na ideia de que o ato de pesquisar é humano e muito mais complexo do que se imagina. O que faz o pesquisador ir elaborando a sua identidade é exatamente o caráter contraditório entre a flor e o espinho, o som e o silêncio, o dia e a noite, a luz e a escuridão, a teoria e a prática, os achados e os perdidos, a dor e a alegria que transpassa o fazer investigativo.

O movimento contraditório-construtivo não é vislumbrado pela perspectiva positivista de Ciência que suprime a liberdade e a capacidade crítica e criativa no fazer pesquisa. Com efeito, a realidade investigada é separada do olhar e da sensibilidade humana (GHEDIN e FRANCO, 2011).

Na insatisfação com o modo inflexível de conceber a pesquisa e a produção de conhecimento, as Ciências Sociais incursionaram em um movimento pela renovação dos métodos tradicionais da pesquisa, erguendo-se contra a ‘objetividade e a intencionalidade nomotética, ou seja, baseada num sistema preestabelecido de leis que guiam o jeito positivista de investigar (FERRAROTTI, 1979).

No encalço das pesquisas sociológicas, a investigação no campo educacional vem urdindo caminhos teórico-metodológicos alternativos, buscando não perder de vista a complexidade do fenômeno educativo. De fato, a Educação é uma prática eminentemente humana e social, de complexidade marcada pela imprevisibilidade, historicidade e dinamismo. Na sua singularidade, em sentido amplo, a “educação diz respeito à existência humana em toda a sua existência e em todos os seus aspectos [...]”. (PINTO, 2010, p. 31).

A ampla dimensão e o caráter complexo do objeto educativo não podem ser compreendidos à luz da racionalidade tecnopositivista, que, normalmente, se detém friamente na realidade exterior dos fatos, sem buscar compreender a multiplicidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades dos sujeitos na relação com o social. Nesse caso, no campo das ciências humanas e sociais, em uma perspectiva crítica de pesquisa,

[...] não é permitido tomar distância em relação ao seu objeto, como exige o método das ciências naturais. A objetividade, a neutralidade e o distanciamento do sujeito em relação a seu objeto, pretensão das ciências naturais, torna-se alienação se aplicados no estudo dos fenômenos humanos. O distanciamento não permitiria conhecer o objeto em toda a sua riqueza, no seu contexto histórico. (GHEDHIN, 2004, p. 08).

O pensamento elucidado convida a repensar os pressupostos da ciência tradicional no campo educativo, evidenciando que mais do que nunca o conhecimento científico deve considerar a relação humanamente dialética entre sujeito e objeto. Neste caso, o objeto precisa ser apreendido como elemento interconectado a vários contextos e a dimensões próprias do universo ao qual está dialeticamente interligado.

Em sua constituição ontológica, o pesquisador, o objeto e os sujeitos da pesquisa aparecem impregnados dos valores, crenças e princípios históricos, humanos, sociais e culturais que permeiam suas histórias e contextos. Por isso, esses elementos devem ser visualizados em suas múltiplas facetas, determinações e determinantes. Sobre isto, é válido dizer ainda que,

Nas ciências sociais como na educação, tanto o investigador quanto os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada. (GAMBOA, 2012, p. 45).

Com base nesse novo modo de ver e viver o conhecimento científico, as pesquisas no campo educacional clamam por metodologias que lancem olhares mais qualitativos, humanos, sensíveis, criativos, éticos e estéticos sobre os fenômenos científicos. Sob tal ângulo, as investigações precisam ser orientadas por métodos que se aventurem a desvelar os significados e os sentidos entranhados nas práticas sociais. Inevitavelmente, os sentidos e as significações acerca da realidade e suas variadas manifestações só podem ser expressos pelos seres humanos. São eles que, nos mais diferentes contextos, constroem, reconstróem, pensam e repensam o mundo, tornando-o inteligível e partilhando-o por meio da linguagem.

Foi essa visão qualitativa que lancei sobre a constituição profissional e as aprendizagens docentes (objeto) de professores universitários orientadores de iniciação à docência (sujeitos). Com base na Hermenêutica Crítica que envolve as pesquisas qualitativas compreendo que estudar o fenômeno educativo vai além do simples manejo de técnicas e métodos prescritivos, geralmente dispostos em manuais que mais parecem receituários de métodos *naturalmente* preestabelecidos com pretensões de orientar o passo a passo de como fazer uma pesquisa *corretamente* para chegar a uma verdade total e definitiva.

Na égide dessa discussão, é inadmissível que a formação do pesquisador da Educação se restrinja ao “domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento de dados. As técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma do conhecimento científico [...]”. (GAMBOA, 1996, p.7).

No âmbito da abordagem qualitativa, a pesquisa realizada buscou compreender a constituição docente de professores universitários, suas experiências e aprendizagens na orientação de iniciação à docência no PIBID. Mergulhei em um universo de subjetivações para perceber a rede de multirreferências que mobilizam escolhas, descrições e interpretações dos sujeitos ao longo de sua trajetória profissional docente. Para isso, conforme elucidado, priorizei as significações entranhadas nas vozes dos sujeitos por meio da abordagem qualitativa. Para Creswell, (2010, p. 26-27), “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano [...]”.

Ao tratar do termo abordagem, entendo que abordar é “uma forma de, desde a borda, olhar aquilo que compõe o objeto em sua totalidade. Quando se fala em abordagem de pesquisa, está se fazendo uma reflexão sobre como se deve conduzir o olhar na direção de determinados objetos”. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 28-29).

Ademais, a maneira de abordar o tema depende das escolhas feitas pelo pesquisador desde a definição da temática. Logo, as decisões e os caminhos percorridos se relacionam com a identidade pessoal, científica e contextual de cada um que investiga em determinadas circunstâncias. E, assim, a ontologia do investigador, o objeto em si e as interconexões contextuais são as fontes centrais que subsidiam epistemologicamente, metodologicamente e eticamente a pesquisa, indicando ainda qual a melhor tática de abordagem investigativa a ser adotada.

É importante deixar claro que o fato de que, optar pela abordagem qualitativa para ler o objeto, não desconheço a significativa importância das abordagens quantitativas ou de natureza mista como outras possibilidades para essa aproximação. Estas abordagens

tornam-se relevantes ao serem utilizadas para compreender temas que demandem análises de variáveis a serem examinadas por procedimentos de ordem estatística. Também é importante mencionar que a adoção de métodos quantitativos no campo das pesquisas educacionais não é necessariamente sinônimo de uma atitude positivista e conservadora do pesquisador.

Na verdade, o Positivismo está associado ao ‘racionalismo científico’, que pressupõe um caminho investigativo baseado no encontro do investigador com a verdade inquestionável dos fatos, vistos como ‘cientificamente comprovados’. Nesse caso, a pesquisa é guiada por uma perspectiva que encobre a ‘complexidade da vida cotidiana’ que deixa de ser analisada em sua multireferencialidade e totalidade constituinte.

Ademais, o positivismo merece ser criticado por abordar a Ciência com a “preocupação por constatar, descrever, congelar e prever fatos, comportamentos humanos e sociais ou sistemas de representação, como se fossem objetos inanimados e distanciados do pesquisador por meio dos instrumentos e das técnicas de pesquisa [...]”. (GAMBOA, 2012, p. 31).

Diante desse quadro, em referência histórica às investigações no campo educacional, Bogdan e Biklen (1994, p. 19) esclarecem que o desenvolvimento da investigação qualitativa só veio a se firmar no final dos anos 1960, tendo recebido contribuições desde os anos 1920 dos teóricos da *Escola de Chicago*¹⁸.

Com largo predomínio histórico dos métodos quantitativos em todas as áreas científicas, o afloramento de investigações qualitativas no campo das Ciências Sociais foi alvo de questionamentos. Discutia-se a legitimidade dos estudos norteados por essa abordagem; porém, “agora essas discussões são menos frequentemente encontradas na literatura e há algum consenso sobre o que constitui uma investigação qualitativa”. (CRESSWELL, 2010, p. 207).

Bogdan e Biklen (1994, p. 49-50) destacam cinco características essenciais que marcam os estudos qualitativos na área educacional. Para esses autores, na investigação qualitativa: a fonte *directa* de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação é descritiva; os investigadores interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos; os pesquisadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital.

¹⁸A escola de Chicago refere-se a um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica desenvolvidos por professores e estudantes da Universidade de Chicago de 1925 a 1940. De acordo com Coulon (1995b), seus principais representantes são Robert Park, Ernest Burgess e William Thomas. Ainda conforme Coulon (1995, p. 14) essa corrente de pensamento “popularizou o uso de métodos qualitativos na pesquisa de campo, métodos adequados para estudar a realidade social, em particular as reviravoltas sociais rápidas provocadas pelo crescimento urbano de Chicago”.

Observando as características mencionadas, a abordagem qualitativa nas pesquisas em Educação e no campo da formação de professores, fundamenta os estudos que se preocupam em analisar o modo como os sujeitos significam e interpretam suas aprendizagens e principais experiências formativas.

Vale dizer que, para a aproximação com as interpretações dos professores sobre suas experiências de formação docente, recorri à utilização da bricolagem científica como caminho metodológico central, tendo como inspiração alguns princípios da etnometodologia, corrente da Sociologia estadunidense nos anos de 1960, que teve como obra fundadora a publicação de Harold Garfinkel, denominada *Studies in Ethnomethodology*, em que ele discutiu procedimentos de uma ciência do ‘raciocínio lógico prático’. Descrevo a relação básica entre a bricolagem e princípios da etnometodologia no tópico a seguir.

3.3 A PESQUISA COMO BRICOLAGEM CIENTÍFICA: APROXIMAÇÕES ETNOMETODOLÓGICAS

Nesse estudo, parto da visão de pesquisa orientada pela ideia de bricolagem científica, concepção alternativa ao modo instrumental de pesquisar. De fato, na perspectiva de Kincheloe e Berry (2007), a bricolagem ajuda a enxergar os métodos de pesquisa de modo ativo, evitando-se os roteiros preexistentes e a recepção passiva das chamadas ‘metodologias corretas universalmente aplicáveis’. Assim como os pesquisadores ‘*bricoleurs*’, entendo que a interação com o objeto investigado “é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa” (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 17).

Desse modo, a bricolagem é guiada por caminhos teórico-metodológicos que atribuem relevância à análise dos aspectos filosóficos, metodológicos, epistemológicos e ontológicos que perpassam o objeto e constituem o próprio investigador em suas concepções, práticas de pesquisa e relação com os sujeitos e os dados produzidos. Essa concepção parte da leitura do objeto e de seus constituintes. É inspirada no olhar sensível da etnopesquisa crítica e multirreferencial (MACEDO, 2000, 2010; BORBA, 1998; LAPASSADE, 1998), instigando o pesquisador a elucidar aspectos múltiplos da vida cotidiana e a produção de sentidos entranhadas nas subjetivações dos sujeitos que dão vida ao cotidiano e as suas ações no mundo.

Lapassade (1998) mostra que há aproximações entre a etnometodologia e a bricolagem. Para ele, uma das maiores potencialidades da escola etnometodológica consiste em mostrar que até mesmo a Sociologia erudita ‘faz ‘bricolagens’ constantemente, sem “sabe-

lo ou sem confessá-lo [...]”. Garfinkel pôde até mesmo demonstrar que nos laboratórios da ‘ciência dura’ fazia-se também bricolagem – havia, por exemplo, uma dose de artesanato na descoberta do ‘pulsar ótico’. (LAPASSADE, 1998, p. 136).

A aproximação da bricolagem com a etnometodologia ocorre especialmente porque os etnometodólogos costumam trabalhar com ‘técnicas’ metodológicas tecidas de acordo com o ‘que lhe cai nas mãos’, aquelas que lhes servem para clarificar aspectos da vida cotidiana (LAPASSADE, 1998), o que faz incidir sobre a etnometodologia um tipo de ‘bricolagem científica’, perspectiva que, na Ciência se refere a um modo particular de pensar e viver a pesquisa sob as lentes da multirreferencialidade. Desse modo, “a bricolagem científica possibilita abordar o objeto investigado sob diversos ângulos, viabilizando avanços para questões e dimensões que o circundam”. (RODRIGUES *et al*, 2016, p. 972).

Lapassade (1998) convida a pensar que a ‘bricolagem’ não pode ser entendida como a ‘parte feia da ciência social’, mas como concepção essencial dos procedimentos investigativos, sobretudo, quando se tem em mente a ideia de que a pesquisa não segue um caminho reto, linear e feito de certezas, mas se constrói entremeada por boas porções de imprevistos e situações incalculáveis, levando a crer, que na travessia científica, o pesquisador, dentre outras aprendizagens, precisa ‘aprender a bricolar’.

Ainda observando a relação etnometodológica com a bricolagem, Lapassade (1998) lembra que, na etnometodologia, não há recomendações sobre ‘metodologias específicas’ a serem seguidas cegamente. Estimula-se, todavia, a prática de trabalhar com variadas técnicas que são bricoladas/tecidas, à medida que se vai pesquisando as subjetivações humanas engendradas nas circunstâncias e ações cotidianas.

Explicitando aspectos da bricolagem que podem se relacionar com a etnometodologia, situo princípios importantes desta corrente que podem ser inspiradores da posição do pesquisador *bricoleur*. Esses princípios constituem vocábulos próprios norteadores de investigações que se assentam, em maior ou menor grau, nos seguintes elementos: prática, indiciabilidade, reflexividade, *accountability* e na noção de membro (COULON, 1995b).

O princípio da **prática** na etnometodologia remete à ideia de que os elementos da ‘vida cotidiana’ e do ‘raciocínio sociológico prático’ dos sujeitos orientam os estudos empíricos que visam a conhecer a prática experimentada por eles em determinadas circunstâncias da vida social.

No campo da formação docente, a etnometodologia valoriza ‘as realizações

cotidianas contínuas dos professores’, sem desconsiderar os distintos tipos de conhecimentos que embasam sua constituição profissional, sejam conhecimentos do senso comum ou científicos. A retomada da experiência prática e situada dos docentes permite chegar as suas interpretações e significações das ações que realizam e das tomadas de decisões cotidianas, ou seja, as suas motivações, saberes ou etnometódos.

Por sua vez, **indicialidade** é um termo usado na etnometodologia para mostrar que a construção da vida social tem relação com a linguagem. Nessa direção, é substancial entender que a palavra expressa pelo membro de um grupo possui indicações que não podem ser descoladas do contexto em que ele está situado. Com efeito, “podem-se definir como indicialidade todas as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação”. (COULON, 1995a, p.33).

Nesse ínterim, a etnometodologia privilegia a linguagem natural das pessoas, levando em conta as suas condições de uso e enunciação. Por conseguinte, outro ponto importante a destacar é o fato de que as palavras não podem ser reduzidas ao seu sentido objetivo, mas precisam ser observadas na relação com os elementos subjetivos, biográficos, contextuais e temporais que a definem.

Com suporte na indicialidade, a etnometodologia ensina que toda e qualquer palavra é situada. Nesse sentido, se compreende que a fala é revestida de ação. Logicamente, a fala não é palpável, mas pode ser observada como a materialização reelaborada de uma ação vivida, transformada em experiência significativamente relatável pelos sujeitos.

Realmente, por meio da palavra aflorada, as pessoas descrevem o seu cotidiano mediante a linguagem, refletindo sobre o que fazem. Na etnometodologia, essa característica eminentemente humana é explicada por via do princípio da **reflexividade** que difere da ideia de mera reflexão. Na reflexão natural, a pessoa não tem consciência do caráter reflexivo e teórico de suas ações, nem observa de imediato os sentidos e a racionalidade inscrita naquilo que faz cotidianamente.

No caso da reflexividade etnometodológica, “descrever uma situação é constituí-la. A reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação”. (COULON, 1995a, p. 42). Nessa perspectiva, as ações humanas aparecem revestidas de teorias ou conteúdos tácitos que, muitas vezes, não são percebidos pelos sujeitos enquanto vivem e realizam as ações cotidianamente. A etnometodologia compreende o valor desses conhecimentos tácitos, entendendo ainda que o distanciamento descritivo das ações desenvolvidas permite sua reelaboração e ressignificação. A reflexividade etnometodológica é geradora de autoconsciência crítica acerca das escolhas e modos dos sujeitos agirem no

mundo.

A reflexividade como característica singular dos seres humanos se materializa na capacidade que eles possuem de relatar suas ações no mundo. A etnometodologia se apropria do termo *accountability* para designar a propriedade de relatabilidade, traduzida como a característica que possibilita aos sujeitos sociais compartilharem suas atividades práticas por meio da comunicação e da expressão de significados particulares. Para Guessier (2003, p. 162) “a relatabilidade está intimamente ligada ao processo de reflexividade”, correspondendo às descrições que as pessoas elaboram acerca da realidade produzida e experienciada por elas.

Nesse pressuposto, a inteligibilidade das ações humanas é elemento fundamental que permite afirmar que o mundo social é relatável, ou seja, está disponível para ser narrado por conta da capacidade dos atores sociais de comunicarem racionalmente as ações sociais que desenvolvem. Nesse sentido o vocábulo *accountability* esclarece que “tornar o mundo visível significa tornar a minha ação compreensível, descrevendo-a, pois eu mostro o seu sentido pela revelação a outrem dos processos pelos quais eu a relato”. (COULON, 1995a, p. 46).

Com base na ideia da capacidade de relatabilidade dos sujeitos para explicar suas ações cotidianas, a etnometodologia recorre também à **noção de membro** como referência à filiação das pessoas a um grupo ou instituição social. Nessa filiação, os sujeitos não são estranhos à cultura do grupo e tendem a seguir as regras e rotinas inscritas nessas práticas culturais. Para Coulon (1995a), todavia, cada sujeito tem o seu modo particular de ‘enfrentar o mundo, de estar no mundo nas instituições sociais da vida cotidiana’. Logo, o membro está ligado à coletividade do seu grupo, ao mesmo tempo em que vai produzindo modos próprios de agir para se adaptar e dar sentido à realidade em que está situado.

Os cinco vocábulos descritos são importantes para a área da Educação e servem de inspiração básica para as pesquisas que assumem a perspectiva da bricolagem científica. Nesta investigação, a descrição das aproximações entre a bricolagem e princípios da etnometodologia permitiu entender que os docentes universitários possuem saberes encarnados em suas ações, logo, na qualidade de grupo ligado à docência universitária têm uma compreensão da prática que realizam e das aprendizagens instituintes de seu ser profissional. Para descrever suas escolhas, motivações e estratégias de realização das ações os professores utilizam-se de etnométodos que são lógicas culturais particulares estabelecidas socialmente que os orientam de maneira situada em seu pensar e agir docente.

Nessa sequência, a busca pelos elementos de constituição profissional e aprendizagens adquiridas pelos professores colaboradores desta pesquisa se realizou por meio

do contato direto com esses sujeitos. A entrevista narrativa seguida da explicitação constituiu o principal instrumento utilizado no processo de produção dos dados. Este instrumental permitiu dar atenção às experiências formadoras marcantes, às aprendizagens significativas e aos elementos da racionalidade pedagógica constituinte do movimento de formação contínua impresso na trajetória profissional relatada pelos docentes formadores/orientadores de iniciação à docência no PIBID. Aspectos da entrevista narrativa são descritos no tópico subsequente.

3.4 A ENTREVISTA NARRATIVA COMO PRINCIPAL TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO

Com inspirações etnobiográficas, a entrevista narrativa constituiu a técnica principal de investigação. Por meio desse recurso, os professores entrevistados relataram suas histórias de formação, além de descreverem e interpretar as aprendizagens da docência experimentadas na OID-PIBID e suas incidências na prática pedagógica.

O uso das entrevistas narrativas considerou elementos da etnobiografia, abordagem que nasce da tensão produtiva entre os temas clássicos da biografia e da etnografia (GONÇALVES, MARQUES E CARDOSO, 2012). Com base na recusa pela separação entre discurso, linguagem e experiência, a etnobiografia funda-se na problematização entre

[...] o etnográfico e o biográfico, as experiências individuais e as percepções culturais, refletindo sobre como é possível estruturar uma narrativa que dê conta desses dois aspectos na simultaneidade, ou seja, propõe, a um só momento, repensar a tensa relação entre subjetividade e objetividade, pessoa e cultura [...] (GONÇALVES, 2012, p. 20).

Importa ainda dizer que a etnobiografia constitui caminho investigativo privilegiado para compreender os sujeitos como seres decorrentes de uma ‘bricolagem identitária’, permitindo uma postura de pesquisa assentada na “antropologia das pessoas, elas próprias processos culturais em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros”. (VIEIRA, 2013, p. 111-112).

No que se refere às pesquisas sobre a formação de professores, a etnobiografia ajuda a compreender a produção do ser docente desde a racionalidade desses sujeitos, demandando uma nova etnografia da Educação que supere a perspectiva tradicional de distanciamento físico, em nome da objetividade. É isso que possibilita pensar a “a pesquisa

etnobiográfica como algo próximo da bricolagem, no sentido da possibilidade da autonomia versus um conjunto de imposições dogmáticas”. (VIEIRA, 2013, p. 114).

Nesse ínterim, os trabalhos investigativos inspirados em ideias etnobiográficas, normalmente, são conduzidos com “história de vida ou com narrativas (auto) biográficas, que são um instrumento de pesquisa e, simultaneamente de (trans) formação, de (auto)formação de quem é objeto de questionamento dentro da sua própria racionalidade”. (VIEIRA, 2013, p. 115). Nesse âmbito, a história de vida é vista como o ponto de partida para o entendimento de como o sujeito/professor se produz individual e socialmente, enfim, para a compreensão da intersubjetividade que os envolve. Decerto,

[...] a observação da trajetória profissional dos docentes, apoiada no testemunho da história de vida dos mesmos, indica com clareza que a construção de sua identidade enquanto profissionais se apoia, para o exercício docente, em outros modos de apreensão da realidade que não sejam apenas aqueles privilegiados pela razão instrumental e a racionalidade técnico-científica (THERRIEN, 1997, p. 3).

À vista disso, a história de vida e os fundamentos etnobiográficos no campo da docência universitária são férteis para compreender a constituição dos professores, na perspectiva de perceber o modo de cada um ser, estar e tornar-se docente deste nível de ensino.

Na verdade, o estudo das concepções, do pensamento, do cotidiano, da prática relatada, e das histórias de vida dos sujeitos nas pesquisas, desponta como protestos ao modelo positivista de produção do conhecimento no campo da Ciência Social que se edificou sobre as bases de uma ciência objetivista e fragmentadora do sujeito e da realidade, desconsiderando a centralidade do ser, sua história pessoal, subjetividades, perspectivas, linguagem e interatividade no mundo.

Vale destacar o fato de que os estudos que seguem o método biográfico acompanham o movimento pioneiro das Ciências Sociais na busca de novos modos de conceber a Ciência, instaurando perspectivas nas Ciências da Educação que valorizam as subjetividades, a interpretação e os pontos de vista dos sujeitos. Assim, importa saber que

As pesquisas com histórias de vida e com a abordagem (auto)biográfica assentam-se na hermenêutica crítica, face à interpretação do social e da valorização dos sentidos e significados construídos no contexto pelos sujeitos. Intencionalidade, subjetividade, descrição densa, tradições, cotidiano e representações dos atores sociais são pontos fundamentais dessa abordagem de pesquisa. (SOUZA, 2011, p. 217).

Sob as formulações da história de vida em articulação com a concepção etnobiográfica, a entrevista narrativa tornou-se alternativa fértil para a pesquisa desenvolvida, servindo para trazer à tona elementos formativos do percurso de formação docente dos professores formadores colaboradores deste estudo. Tais elementos caracterizaram-se como o raciocínio prático desses sujeitos acerca da sua formação e agir pedagógicos, conduzindo a elementos significativos do campo da docência universitária ligados a experiências, aprendizagens e racionalidade pedagógica constituinte do movimento de formação contínua desses profissionais. Decerto, nas narrativas de ‘sujeitos etnobiográficos’ (GONÇALVES, 2012), o foco é, antes de tudo, a experiência (CONNELLY e CLANDININ, 1995; CUNHA, 1997; BONDÍA, 2002, 2013).

Dessa discussão depreende-se que experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito (CUNHA, 1997). Especialmente no que se refere à formação de professores universitários, encontra-se aí uma das fecundidades do uso das narrativas de vida como possibilidade metodológica. Sua potencialidade ao adentrar o universo dos saberes, significados, teorias e referências que norteiam o terreno da experiência se faz assentado na reflexividade crítica que, entre outros elementos, ajuda a compreender “a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente. (BUENO 2002, p. 22).

A pesquisa com trajetórias de formação e concepções docentes implica um trabalho com “narratividades” de sujeitos que carregam em seu interior e em seus corpos as marcas e as aprendizagens provenientes de sua relação com um mundo social exteriorizado, respondendo ao movimento cíclico e crítico-dialético de formação contínua humano-social que se efetiva na dinâmica da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade.

Nessa perspectiva, a utilização da entrevista narrativa foge da visão ingênua, alienada e alienante de abstrair “da reflexão o contexto dos próprios enunciados, esquecendo, portanto, de fazer emergir o contexto das relações macrosociopolítico-culturais e econômicas- que perpassa a situação de interação na qual a História de vida adquire sentido [...]” (ABRAHÃO, 2004, p. 205).

Nessa lógica, a “pregnância subjetiva” e a “subjetividade explosiva” das narrativas são evidenciadas por Ferrarotti (1979) como elementos que fazem parte do coração do método biográfico. Isso, não significa, porém, perder-se em um subjetivismo em que se

anula a história social das pessoas, privilegiando exclusivamente a sua história pessoal. De um modo bem mais complexo e sob a perspectiva da práxis, fica evidente que não há como separar esses dois mundos- o pessoal e o social, sobretudo, quando se considera que

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana [...]. Toda a práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante [...]. (FERRAROTTI, 1979, p. 44).

Além do caráter de imbricação entre o social e o individual na elaboração de sua “identidade narrativa” (RICOUER, 2010), o sujeito que narra a si mesmo faz “uma viagem de volta ao passado, que lhe trará sempre ao presente e ao que espera do futuro [...]”. (CAVALCANTE, 2008, p. 23).

Nesse contexto, evidencia-se que memória e temporalidade são componentes essenciais das entrevistas narrativas. De fato, por meio da memória, o sujeito escolhe o que vai contar por via de um processo singular que envolve “lembranças e esquecimentos”¹⁹. Ao contar fatos, situações e vivências, vão sendo atribuídos sentidos e significados às experiências vividas por quem narra a sua história, de modo que o que interessa são as interpretações e as impressões dos sujeitos sociais inscritas em um presente que se movimenta entre o passado e o futuro mediados pela memória.

A narração e a rememoração de fatos acionam a capacidade eminentemente humana de recriar o já vivido, de atribuir novos sentidos e reconstruir-se a si mesmo. Nessa viagem a caminho de si mesmo, em busca dos contextos, referências e situações de aprendizagens vividas, é pertinente a noção de que “a experiência de vida das pessoas de todo tipo *pode* ser utilizada como matéria prima”. (THOMPSON, 1992, p. 25). Compreendendo a importância fundamental e os potentes nexos entre narrativa e memória, é preciso ter claro a noção de que,

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. (SOUZA, 2007, p. 63).

¹⁹ Sobre o esquecimento como elemento indissociável da memória, ver Augé (1998).

Sob este ponto de vista, a narrativa de formação docente está perpassada por elementos da história formativa do passado, indicativa de uma história de formação futura, desde uma leitura amparada no presente. Esse ‘tempo da consciência’ é priorizado nas narrativas, ricos instrumentos que permitem desvelar a perspectiva tridimensional do tempo em que passado, presente e futuro se imbricam. (RICOUER, 2010).

Nessa perspectiva, a narração como ato de composição de si é fecunda para a atribuição de sentidos a partir de fatos temporais e pessoais que envolvem uma expressão da experiência. (PINEUAU e LE GRAND, 2012, p. 15). Desse modo, a utilização da entrevista narrativa visa a alcançar subjetividades e intersubjetividades docentes e se fundamenta no entendimento de que, para compreender aspectos da composição identitária dos professores,

A explicação deverá esclarecer os fundamentos das intervenções educativas desses atores sociais, as bases e as racionalidades de suas decisões pedagógicas, enfim, os saberes que sustentam sua ação em situação, os quais podem ser compreendidos como resultantes de uma trajetória de vida. (THERRIEN, 1997, p. 01).

No contato com as aprendizagens intersubjetivas, as racionalidades e os saberes docentes dos professores universitários/orientadores de iniciação à docência no PIBID, as entrevistas narrativas acompanhadas de um momento explicitativo, potencializaram a aproximação com o campo e a gestação dos elementos empíricos.

3.5 PASSO A PASSO PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

No início de 2015, aproximei-me do campo investigativo. Primeiramente, apresentei as intenções da pesquisa à coordenação institucional do PIBID-UECE, obtendo em conversa pessoal informações sobre o funcionamento do Programa na Instituição. Também socializei as intenções da pesquisa em uma reunião da coordenação institucional com os coordenadores de área dos diversos subprojetos da UECE.

A sondagem inicial foi relevante, sobretudo, pelo acesso que tive a informações sobre os coordenadores de área do PIBID na IES, como nomes, áreas, *campi* de atuação, contatos, tempo no Programa, etc. Diante de um quantitativo geral de 62 coordenadores de área²⁰ (considerando todos os *campi*), elegi os professores que atendiam aos seguintes critérios básicos: tempo mínimo de três anos de atuação na coordenação de área de

²⁰ De acordo com informações expostas no Manual de Procedimentos do PIBID-UECE, de 2015.

subprojetos no Programa, estar no exercício da função mencionada no período da pesquisa e a livre adesão.

O critério de tempo de envolvimento considerável sugere que a aprendizagem e a incorporação da cultura docente e pedagógica “provém de um longo e lento trabalho de formação” (BOURDIEU, 2007, p. 59), que requer tempo, portanto, não provém de um processo de internalização imediata (RODRIGUES, 2009).

Em uma lista fornecida pela coordenação institucional, tive acesso a 12 nomes de professores universitários com mais de três anos na coordenação de área do PIBID, atuantes em diversos *campi* da UECE. Encaminhei mensagem-convite para esse grupo com esclarecimentos sobre a pesquisa, sensibilizando a livre participação como colaboradores no estudo.

Dos 12 professores convidados, sete se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa. Com eles se concretizou o movimento de elaboração conjunta dos dados, favorecida pela abertura dos docentes em compartilhar suas concepções e experiências profissionais de maneira colaborativa e eticamente comprometida.

Os professores selecionados coordenam atualmente subprojetos do PIBID nas áreas de Sociologia (01), Pedagogia (01), Letras (01), Biologia (02), Matemática (01), interdisciplinar-Matemática²¹ (01), distribuídos nos *campi* especificados: Itaperi-Fortaleza (03), FAFIDAM-Limoeiro do Norte (02), FAEC-Crateús (01) e FECLESC-Quixadá (01).

Desse modo, o quadro de sujeitos se compôs de professores provenientes de áreas distintas de formação e contextos de trabalho localizados em espaços geográficos diversificados do Estado do Ceará. Esse fator evidencia os perfis múltiplos de formação disciplinar que marcam a identidade profissional dos professores que ensinam na universidade, além de manifestar a estrutura *multicampi* que caracteriza o modo como a UECE se organiza, mantendo cursos na Capital e no interior, pois, como visto, dos colaboradores, quatro exercem o magistério em unidades-pólo do interior e três lecionam nas licenciaturas da Capital cearense, sendo coordenadores de área de subprojetos do PIBID nessas cidades.

Considerando a formação inicial dos professores, com base na divisão em grandes áreas de conhecimentos, têm-se quatro professores da área de Ciências Exatas e Biológicas (Matemática e Biologia) e três docentes da área de Ciências Humanas, Linguística e Letras

²¹ O PIBID-UECE é contemplado com um subprojeto interdisciplinar desde o ano de 2013. O subprojeto atende estudantes das licenciaturas em Física e Matemática. A coordenação de área é assumida por três docentes universitários de três áreas de conhecimentos: Física, Matemática e Pedagogia.

(Pedagogia, Sociologia e Letras). Obviamente, há singularidades que diferenciam cada área básica de conhecimento, intervindo na composição de saberes específicos que se refletem na constituição identitária desses profissionais do ensino universitário.

Com a adesão à pesquisa, os sujeitos responderam a um questionário de identificação geral para a obtenção de dados básicos. Esse instrumental possibilitou caracterizar o perfil dos entrevistados.

No decorrer dos textos de análise, para resguardar a identidade dos sujeitos, utilizei codinomes de escritores da literatura brasileira para identificá-los. Os nomes foram escolhidos pelos próprios entrevistados. As professoras optaram pelos seguintes nomes: Adélia Prado, Cora Coralina, Clarice Lispector, Maria Valéria Rezende, Rachel de Queiroz. Os professores fizeram opção pelos nomes de Ariano Suassuna e José de Alencar para serem cognominados no decorrer dessa produção textual. Para organizar o estilo da redação do texto, as chamadas desses codinomes foram feitas considerando o primeiro nome de cada literato (a) assinalado (a). Ao lado do nome inseri as iniciais do curso de atuação²². Informações básicas sobre os sujeitos aparecem no quadro abaixo:

Quadro 1 - Caracterização geral dos sujeitos

Sujeitos	Sexo	Formação Inicial	Titulação/Área	Subprojeto-PIBID	Tempo- OID- PIBID	Tempo- ensino superior
Adélia. B1	F	Bacharel/ Biologia	Doutorado/Agronomia- Fitotecnia	Biologia	04 anos	12 anos
Ariano B2	M	Bach; Lic/Biologia	Doutorado/Bioquímica Vegetal	Biologia	04 anos	11 anos
Cora CS	F	Bach;Lic./C. Sociais	Doutorado/ Sociologia	C. Sociais	05 anos	22 anos
Clarice M1	F	Lic. /Matemática; Física	Doutorado/Educação	Matemática/ Física	05 anos	16 anos
José M2	M	Bach/Matemática	Doutorado/Matemática pura	Matemática	03 anos	13 anos
Maria LP	F	Lic/. Letras Português	Mestre/Linguística	Letras	03 anos	09 anos
Rachel PE	F	Lic/ Pedagogia	Mestre/Educação	Pedagogia	04 anos	18 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Como técnica central da pesquisa, conforme descrito anteriormente, utilizei a entrevista narrativa, seguida de um momento de explicitação. Desse modo, as entrevistas

²² B1= Bióloga 1; B2= Bióloga 2; CS= Ciências Sociais; M1= Matemática 1; M2= Matemática 2; LP= Letras Português; PE= Pedagogia.

foram realizadas em duas etapas com os sete sujeitos, que, após transcritas constituíram o *corpus* de análise, formado por 14 documentos interpretados à luz da Análise Textual Discursiva. A matéria prima ou *corpus* desse tipo de metodologia analítica

é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originados em um determinado tempo e contexto [...]. Os documentos textuais da análise constituem significantes a partir dos quais são construídos significados relativos aos fenômenos investigados. (MORAES e GALIAZZI, 2014, p. 16).

O procedimento usado nas entrevistas narrativas possibilitou enxergar a produção dos sujeitos como resultante de uma ‘bricolagem identitária’, significando que a aprendizagem da profissão foi se dando em uma rede múltipla de espaços, tempos e relações marcantes na trajetória profissional de cada professor.

Nesse sentido, para alcançar aspectos da trajetória profissional dos entrevistados, na entrevista narrativa, elaborei um instrumental com tópicos abertos que favoreceram aos sete professores relatarem suas experiências e aprendizagens significativas oriundas das principais etapas do seu percurso de vida e formação profissional, evidenciando ainda suas concepções sobre os reflexos da experiência no PIBID em seu movimento de aprendizagem permanente da docência universitária (formação contínua).

Nessa perspectiva, eles foram instigados a refletir sobre aspectos do processo de identificação com a docência com suporte em destaques de aprendizagens significativas incorporadas em momentos específicos da formação profissional anterior, salientando também as aprendizagens manifestadas na experiência atual de orientadores de iniciação à docência no PIBID.

O instrumental dessa etapa se compôs de um tópico inicial desencadeador da narrativa livre, incentivando os sujeitos a recorrerem a reminiscências formativas, como: fatos, pessoas, situações e experiências vividas, que serviram de fontes para a constituição professoral e identificação com a docência. O tópico desencadeador foi expresso nos seguintes termos: ‘Narre como você se tornou o (a) professor (a) que você é hoje’. Com uma escuta sensível, (BARBIER, 1998) atenta e cuidadosa do relato livre dos professores, prossegui a entrevista guiada por tópicos abertos, aprofundando pontos importantes da narração do tópico inicial central, compondo um roteiro livre com pontos que atendiam a interesses mais específicos do objeto, dispostos em dois eixos, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 - Tópicos centrais da entrevista narrativa

Eixo 1: Trajetória de Formação Profissional	Eixo 2: Participação na Orientação de Iniciação à Docência no PIBID
✓ Influências na escolha da docência; ✓ Formação inicial: aprendizagens docentes ✓ Experiências profissionais anteriores; ✓ A pós-graduação <i>stricto sensu</i> na aprendizagem docente; ✓ Docência universitária (concepção, saberes, iniciação, desafios e superações)	✓ Experiência no programa ✓ Estratégias pedagógicas, desafios e possibilidades na OID; ✓ Inserção na escola de Ed. Básica; ✓ Iniciativas de formação para os coordenadores de área propiciadas pela coord. Institucional; ✓ Aprendizagem da docência universitária no PIBID.

Fonte: Elaborado pela autora.

A ilustração permite observar que a entrevista priorizou a escuta das vozes dos professores sobre experiências marcantes em seu processo de *tornar-se* e *estar sendo* professor formador em cursos de licenciatura, permitindo ainda enxergar as aprendizagens permanentes da docência universitária potencializadas pelo processo de formação contínua em que estão imersos, sobretudo, no âmbito da orientação de iniciação à docência no PIBID.

A preparação para o momento explicitativo ocorreu mediante a transcrição do material produzido nas primeiras entrevistas. O *corpus* inicial compôs-se das sete entrevistas transcritas literalmente, com extensão de 20 a 37 laudas cada uma.

O documento individual transcrito foi remetido por e-mail a cada professor para conhecimento e possíveis intervenções na narrativa elaborada por eles. Apenas dois docentes devolveram o documento com algumas observações, corrigindo siglas, datas, falhas de digitação e também retirando marcas textuais que possibilitassem uma identificação pessoal, além de algumas leves supressões no conteúdo textual. Observando o princípio ético de respeito às falas dos colaboradores, mantive as intervenções feitas por eles em seus textos. Ademais, notei que essas intervenções não interferiram substancialmente no conteúdo e objeto de interesse da pesquisa.

Em seguida, foi realizado um trabalho de análise preliminar das sete entrevistas narrativas. Elaborei quadros comparativos, agrupando trechos das falas dos entrevistados que abordavam concepções, experiências significativas de formação docente anteriores e aprendizagens incorporadas no PIBID. Fui identificando pontos comuns e também dissonantes nas falas analisadas. Tais pontos ajudaram a visualizar alguns primeiros achados que foram úteis para uma delimitação mais afinada do objeto que foi sendo mais bem definido na relação direta com o campo.

A elaboração contínua e aberta do objeto na interação do pesquisador com o campo é perfeitamente possível de ser vivida quando se assume a perspectiva de pesquisa como bricolagem, algo que vai sendo tecido no decorrer da travessia, conforme as necessidades gestadas no caminho. Deveras, esse tipo de abordagem permite enxergar a pesquisa como movimento flexível, em construção infinita, como algo que vai sendo feito, desfeito e refeito na interação do pesquisador com as teorias e com o campo investigativo repleto de imprevistos, incertezas e possibilidades.

Certamente, assumir a postura de *bricoleur* é correr riscos constantes de instabilidade, aventurando-se no desafio contraditório de manter o rigor científico em busca da ordenação de novas compreensões no meio da desordem e do caos que acompanham o fazer investigativo. Os pressupostos dessa perspectiva conduzem ao entendimento de que a pesquisa científica permite a mudança de rotas sempre que se fizer necessário, compreendendo a Ciência como universo complexo e inacabado, inserida em um movimento de transformação em que há sempre algo a ser feito, a ser dito, a ser aprendido.

A análise preliminar dos dados produzidos nas entrevistas narrativas serviu de base para a elaboração do instrumental utilizado no momento explicitativo, segunda etapa das entrevistas, em que foi feito uso da técnica da entrevista de explicitação.

É importante realçar que as entrevistas de explicitação constituem técnicas de origem francesa teorizadas por Pierre Vermersch (1994). Nesse tipo de entrevista, a intenção primordial é “levar o entrevistado à consciência de sua subjetividade, para pesquisá-la”. (ACKER, 2008, p. 12).

A compreensão do ato de explicitar tem origem na ideia de que o vivido é “uma globalidade que não se diferencia em domínios especializados, pois quando o sujeito se põe a falar, ele pode potencialmente abordar qualquer faceta desse vivido. A verbalização vai focalizar e cortar dessa globalidade um aspecto particular”. (THALIS, 2004, p. 60). Foi o que ocorreu no caso da investigação empreendida.

No primeiro momento, os sujeitos, nas narrativas, expressaram ideias amplas, contemplando diversos aspectos da sua formação profissional, permitindo uma aproximação com as aprendizagens e saberes fundamentais do seu movimento constitutivo da docência universitária, de modo abrangente. A entrevista de explicitação possibilitou o recorte de elementos dessa globalidade verbalizada, possibilitando aprofundar e afinar temas circundantes do objeto.

Nesse sentido, os relatos emitidos nas entrevistas narrativas direcionaram a discussão para temáticas relevantes que permeiam esse estudo. Ao submeter as entrevistas

especificadas a uma análise preliminar, observei a recorrência de falas dos professores acerca dos desafios enfrentados por eles no Ensino Universitário que, em seus relatos, decorre, principalmente, da reconhecida ausência de formação pedagógica para este nível de ensino ao longo de suas trajetórias de formação profissional.

Por sua vez, ao narrarem sobre suas experiências e aprendizagens no PIBID, percebi que, dentre outros elementos, eles deram destaque especial às aprendizagens que passaram a ter na relação com a escola de Educação Básica, sendo a interação com esse contexto percebida pelo grupo como a fonte predominante na promoção de aprendizagens mobilizadoras do processo de formação contínua que os constitui. Esses achados aflorados das primeiras entrevistas foram basilares para a constituição do instrumental utilizado na entrevista de explicitação.

Nesse sentido, o instrumental explicitativo se orientou por duas temáticas básicas constitutivas do objeto, elucidadas na primeira entrevista, assim definidas: 1) Ausência do saber didático-pedagógico na constituição da docência universitária; 2) aprendizagens docentes na relação com a escola básica. Esses dois pontos assinalados apontaram para o surgimento do terceiro tema, traduzido como síntese reflexiva que buscou saber como os professores descrevem as incidências das aprendizagens internalizadas no Programa em seu modo de ser docente hoje. Abaixo, é possível visualizar as perguntas reflexivas elaboradas para cada um dos três temas centrais que guiaram a entrevista de explicitação²³:

Quadro 3 - Tópicos centrais da entrevista de explicitação

Saber didático-pedagógico na constituição docente universitária	PIBID e aprendizagens docentes na relação com a escola básica	Reflexos das aprendizagens no PIBID no modo de ser docente
✓ Que desafios didático-pedagógicos você enfrenta como professor (a) do ensino superior? ✓ Que desafios didático-pedagógicos você enfrenta na orientação de iniciação à docência no PIBID? ✓ Explicita se e como a formação didático-pedagógica é propiciada nos encontros de formação para os coordenadores de área de subprojetos do PIBID.	✓ O que você aprende na aproximação com a escola de educação básica, propiciada pelo PIBID? ✓ Como é que você traz as discussões e experiências vividas dentro das escolas para suas aulas universitárias?	✓ Diante da sua trajetória de formação profissional e de sua experiência de ensino na universidade, que tipo de professor (a) você é hoje/qual o seu modo de ser docente universitário (a)? ✓ De que modo as aprendizagens adquiridas por você no PIBID repercutem no seu modo de ser docente hoje?

Fonte: Elaborado pela autora.

²³ Nos capítulos das análises dos dados, para indicar trechos retirados da Entrevista de Explicitação, utilizo no final da fala do entrevistado a abreviação “EE”. A ausência desta indica que o trecho foi recortado da primeira entrevista (narrativa).

É possível visualizar aspectos significativos do objeto realçados nas primeiras entrevistas que serviram de base para o momento explicitativo, em que foram abordados os três temas centrais expostos acima, compostos por questões de aprofundamento que ajudaram a ir alinhando o objeto. Reitero a ideia de que a dinâmica de análise dos primeiros achados atraiu minha visão de pesquisadora para pensar o saber didático-pedagógico como uma das dimensões fundamentais para a formação do docente universitário. Nesse caso, reconhecendo que, oficialmente, ainda não há espaço de formação pedagógica específica para os docentes universitários, qual o lugar desse saber na formação dos professores entrevistados?

Além disso, os entrevistados destacaram o fato de que o contato que estão tendo com a escola básica por meio do PIBID é uma importante fonte que permite aprendizagens mobilizadoras da formação contínua. De fato, a atuação de professores da universidade no PIBID, orientando licenciandos em articulação com a escola, desperta uma reflexão importante acerca da formação e atuação de professores formadores que ensinam em cursos de licenciatura.

A reflexão pode ser traduzida nas seguintes perguntas: Como docentes do Ensino Superior formam futuros professores para atuar na escola básica, sendo eles profissionais que desconhecem esse contexto? O que os professores universitários orientadores de iniciação à docência no PIBID afirmam aprender nessa relação e como descrevem as incidências dessas aprendizagens em seu modo de ser professor?

Essas foram questões significativas produzidas com origem nos dados analisados nas entrevistas narrativas, primeiro instrumental utilizado que, posteriormente, foi acrescido da entrevista de explicitação, composta por questões explicitativas que permitiram melhor elucidação do objeto. Nos dois momentos descritos e, ao longo de toda a realização empírica que se iniciou com o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, mantive a observância de aspectos éticos fundamentais, descritos a seguir.

3.5.1 Aspectos éticos da pesquisa

Ressalto o fato de que para o contato com o objeto da pesquisa, foi dada atenção especial e cuidadosa às falas e interpretações dos participantes do estudo. Fui movida pela compreensão de que o trabalho com as pessoas, suas histórias e ideias exigem do pesquisador a assunção de um posicionamento ético, antes, durante e depois da pesquisa. Reconheço que a ética se constitui como matéria da ação e da reflexividade humana. Decerto, em sua condição ontológica, o homem é, antes de tudo, um ser da ética.

Agindo no mundo, os seres humanos em interação produzem, reproduzem e se apropriam de valores, princípios e normas que orientam suas decisões e escolhas. Ao longo da vida, estas disposições socialmente interiorizadas servem como pilares para a comparação, intervenção e julgamentos que fazem no intuito de tornarem a vida cada vez mais justa. Por isso, dizemos que “o estudo da ética é sempre inseparável da discussão sobre a vida justa. E a vida justa como categoria só pode ser apreendida quando pensamos a realidade social: a vida com os outros: a interação coletiva”. (BOTO, 2001, p. 01).

Ante o exposto, reafirmo conceber a ética como formulação humana e social. E, como toda atividade humana, a dimensão ética da pesquisa está envolta em complexidades e instabilidades constantes, demandando que os pesquisadores incursionem por uma reflexão crítica permanente sobre suas concepções, ações e intencionalidades nas relações e interações com os sujeitos investigados. Então, compreendo que a ética “é crença, é pacto; é pressuposto e é compromisso; é aprendizado e é experiência; é hábito e disciplina; é indagação e é convicção; é suficiente e provisória, como a vida [...]”. (BOTO, 2001, p. 06).

Em face dessas elaborações, considero que, no universo das pesquisas científicas, a interação de sujeitos sociais, no caso, o pesquisador e o pesquisado, deve estar a todo o tempo ancorada na dimensão ética. Com efeito, em seu percurso investigativo, o pesquisador, ao fazer escolhas e tomar decisões, não pode se eximir de refletir e se guiar por comportamentos e valores éticos na relação que estabelece com aqueles que colaboram na produção de dados para a pesquisa. Ao desenvolverem pesquisas com os seres humanos, os pesquisadores, em geral, jamais podem percebê-los como meros objetos, coisas que apenas são úteis aos interesses imediatos de quem pesquisa. O objeto é o tema pesquisado e não as pessoas que emitem interpretações e dão sentido vital ao tema.

Entendo que a própria prática da pesquisa deve ser tomada como reguladora das decisões e construções éticas do investigador. Assim, compreendo que o fazer investigativo tende a oferecer pistas ao pesquisador do que é e do que não é prudente fazer em determinadas circunstâncias e para determinados sujeitos, em certos contextos. Nestes moldes,

A ética seria, assim, matéria da ação. Aristóteles frisa que o território ético firma-se por definição, na prática, no hábito e no exercício. Não se forma o ser ético exclusivamente pelo conhecimento ou pela disposição do intelecto. A ética fala de perto ao espírito e à alma; e só pode ser reconhecida quando praticada. (BOTO, 2001, p. 05).

Isto se configura como um novo desafio para o campo da ética nas pesquisas educacionais. De fato, o norteamento ético no processo investigativo estaria sustentado por uma ‘filosofia da prática’. Para tanto, a atitude dos pesquisadores passaria, necessariamente, por uma reflexão crítica sobre os princípios e modos de agir em suas relações com os sujeitos investigados e com os novos conhecimentos produzidos. Nessa investida, o pesquisador precisa empreender uma busca constante pela vivência reflexiva e crítica de comportamentos cada vez mais éticos na vida e na pesquisa. Como se aprende, porém, a agir eticamente na vida e nas experiências de pesquisa?

Reitero a ideia de que a ética é matéria da ação e tem a reflexividade crítica como substância essencial. Guiados pelo olhar criticamente reflexivo, os pesquisadores de todas as áreas devem fazer uma análise permanente das suas ações e escolhas na prática da pesquisa, sobretudo no que se refere às tomadas de decisões que envolvam o outro. Nesse processo, também é importante entender que a ética é fundada na imprevisibilidade e sensibilidade humana, uma vez que, “o mundo humano não tem mapa prévio, nem ‘manual de instrução do usuário’” (FENSTERSEIFER, 2009, p. 565).

As ideias antecedentes permitem inferir que o comportamento humanamente ético se aprende ao longo da vida. Como uma dimensão da vida humana socialmente constituída, a ética não é um dado natural. É aprendida na interação com os outros. Desse modo, ninguém se torna ético por decreto. A ética que orienta os pesquisadores no exercício de suas pesquisas deve nascer de um processo de reflexão crítica, rigorosa e sistemática ao longo da vida. Nesse caso, escolas e universidades devem assumir papel capital no desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos sujeitos, ajudando-os a atingirem grau de autonomia impulsionadora do pensamento emancipado e ético na relação consigo, com os outros e a natureza.

Desenvolvo essas proposições para mostrar que a pesquisa realizada buscou a todo momento caminhar pisando no terreno da ética universal do ser humano, que é “marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana”. (FREIRE, 1996, p. 18). Nesse sentido, as escolhas, os passos dados, os contatos com os sujeitos e as interpretações de suas falas foram orientados por uma postura sensível, ética e reflexivamente construída durante todo o percurso da pesquisa. Isso incluiu a observância de alguns aspectos fundamentais utilizados na interação com os sujeitos da pesquisa, dentre os quais, destaco:

- a) apresentação a cada um dos participantes de informações sobre a pesquisa;
- b) disponibilização de contatos pessoais para prestar esclarecimentos sobre a investigação;

- c) utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE com cópias para os colaboradores e a pesquisadora;
- d) devolução das entrevistas transcritas para os sujeitos realizarem intervenções julgadas necessárias e, avaliarem o que pode ou não ser publicado;
- e) preservação do anonimato dos entrevistados;
- f) sensibilidade ética e respeitosa na interpretação e publicação dos dados, sem julgamentos que causem constrangimentos e embaraços para os pesquisados;
- g) socialização dos resultados da pesquisa com os colaboradores.

A atitude cuidadosa, humana e ética continuou sendo perseguida no momento das análises dos dados produzidos nas entrevistas. Para tal análise, processo analítico tomei como suporte o movimento metodológico inscrito na Análise Textual Discursiva (ATD), com base em pressupostos apresentados por Moraes e Galiazzi (2011). A conceituação, os principais passos e os procedimentos adotados na Análise Textual Discursiva são descritos adiante.

3.5.2 Análise Textual Discursiva (ATD) como técnica de análise dos dados

Como discutido anteriormente, os dados produzidos nas entrevistas foram analisados por meio da ATD, processo analítico integrante do conjunto de metodologias de natureza qualitativa que analisam produções textuais em suas variadas expressões linguísticas, sejam elas escritas ou não. Em termos conceituais, a ATD é descrita como

[...] um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do ‘corpus’ são fragmentados e desorganizados, seguindo-se de um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas [...]”.
(MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 41).

Nesta configuração, a modalidade de análise em pauta é organizada por meio de (des) construções contínuas do material em análise, constituindo um exercício de aprendizagem viva do fazer pesquisa por via da desordem e do caos que contêm em si a emergência de outras formas de entendimento e comunicação do objeto. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), a ATD é um movimento ‘auto-organizado’ marcado por um ciclo que envolve três momentos principais, como identificados: Unitarização, Categorização e Metatexto.

A “unitarização” caracteriza-se como a desmontagem dos textos/*corpus* da pesquisa. O *corpus* pode ser produzido pelo pesquisador (transcrições de entrevistas, registro de observações, depoimentos escritos, registro em diários, etc) ou podem ser documentos previamente existentes (publicações em jornal, revista, atas de reuniões, relatórios de avaliação, projetos pedagógicos, manuais, etc). Na “unitarização”, a decomposição do texto/material básico da pesquisa produz as unidades de análise, ou seja, elementos do *corpus* destacados pelo pesquisador como importantes para responder a interesses do objeto.

O primeiro passo descrito serve de base para a categorização. Nessa etapa, o pesquisador realiza um movimento de comparação entre as unidades de análise, organizando-as por agrupamentos de elementos semelhantes em conceitos abrangentes/categorias, estabelecendo, assim, relações entre as unidades básicas sintetizadoras de aspectos significativos do fenômeno a ser compreendido.

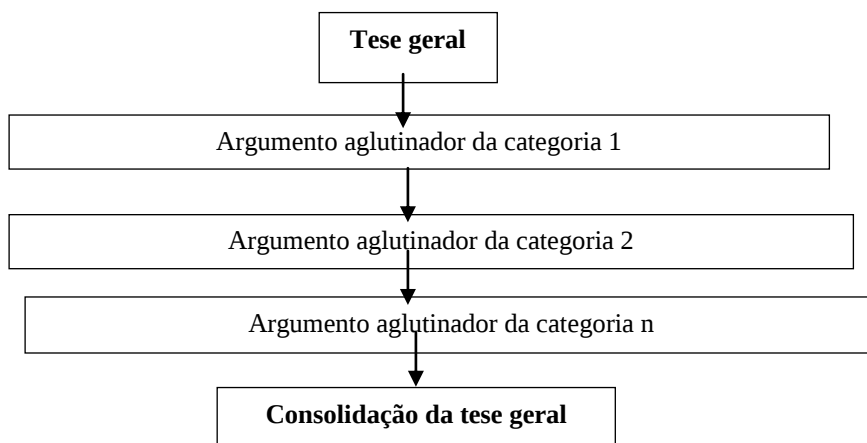
A unitarização e a categorização encaminham para a emergência de novas ideias a serem comunicadas pelo investigador no metatexto, produto da ATD. O metatexto é expresso na forma de uma produção escrita pelo pesquisador/autor, combinando descrição e interpretação, organizada em torno das categorias previamente definidas (delimitadas *a priori*) ou gestadas na própria análise (emergentes).

Na produção do metatexto, a imaginação e a criatividade são aspectos que devem ser levados em conta, cabendo ao pesquisador escolher o seu estilo de escrita e o modo mais qualificado de comunicar ideias. Em síntese, o metatexto é a captação do novo emergente. Representa, assim, a construção gradativa e reiterativa do texto escrito da pesquisa, elaborado com base nas categorias apriorísticas ou emergentes. Na validação dos argumentos no metatexto, o pesquisador-autor pode inserir citações/falas dos sujeitos destacadas dos textos analisados, o que se denomina de ‘interloquções empíricas’. No âmbito desta ação interpretativa, é importante também a inserção de ‘interloquções teóricas’, mediante referenciais que discutem a temática estudada. Efetivamente, o metatexto é feito por meio do diálogo permanente entre o pesquisador, os teóricos e os sujeitos da pesquisa.

A perspectiva de análise metodológica que embasa a ATD exprime ser importante o investigador permitir-se viver um processo em que suas ideias fluam sem amarras, mediante o exercício de ir inserindo no papel os *insights* e interpretações que brotam livremente. Essas abstrações iniciais devem ser reconstruídas e lapidadas na dinâmica reiterativa de revisitação ao texto escrito, no exercício atento de ir tornando a escrita cada vez mais qualificada. Nessa produção textual, o pesquisador pode também desafiar-se a formular ‘teses parciais’ ou ‘argumentos aglutinadores’ para cada uma das categorias que giram ao redor de um

‘argumento central’ ou a tese geral. A representação dessa estrutura é expressa na figura a seguir:

Figura 1 - Estruturação do texto em torno de argumentos aglutinadores



Fonte: Moraes e Galiazzi (2011, p. 123).

Conforme explicitado, a Análise Textual Discursiva começa com o acesso do pesquisador aos materiais textuais ou *corpus* da pesquisa. Neste estudo, as entrevistas transcritas constituíram o *corpus* investigativo, definidos também como documentos/significantes repleto de sentidos e significados. Esse material foi produzido especificamente para atender aos fins desta investigação.

Com apoio dos passos principais da ATD, na unitarização, realizei as leituras das entrevistas narrativas (primeira etapa da pesquisa) e prossegui com a decomposição dos textos por meio da seleção de fragmentos (citações) relacionados ao fenômeno estudado. Nesse processo, elaborei e reelaborei codificações/títulos onde fui agrupando as unidades de análise, também denominadas de unidades de significado ou de sentidos. Cuidei para que estas unidades estivessem relacionadas aos objetivos da pesquisa. As unidades de análise foram sendo gestadas com suporte n isolamento de frações significativas dos textos transcritos, compondo elementos de interesse do objeto.

A dinâmica de desmontagem do *corpus* contou com uma desordem necessária (desconstrução) do material textual com vistas à constituição de uma nova ordem (reconstrução). As unidades selecionadas foram agrupadas em tabelas-síntese, contemplando tematizações centrais com trechos significativos recortados das entrevistas narrativas. Esses trechos abordaram aspectos gerais da trajetória de formação profissional dos entrevistados, desde a formação inicial até as aprendizagens situadas e internalizadas atualmente na OID-

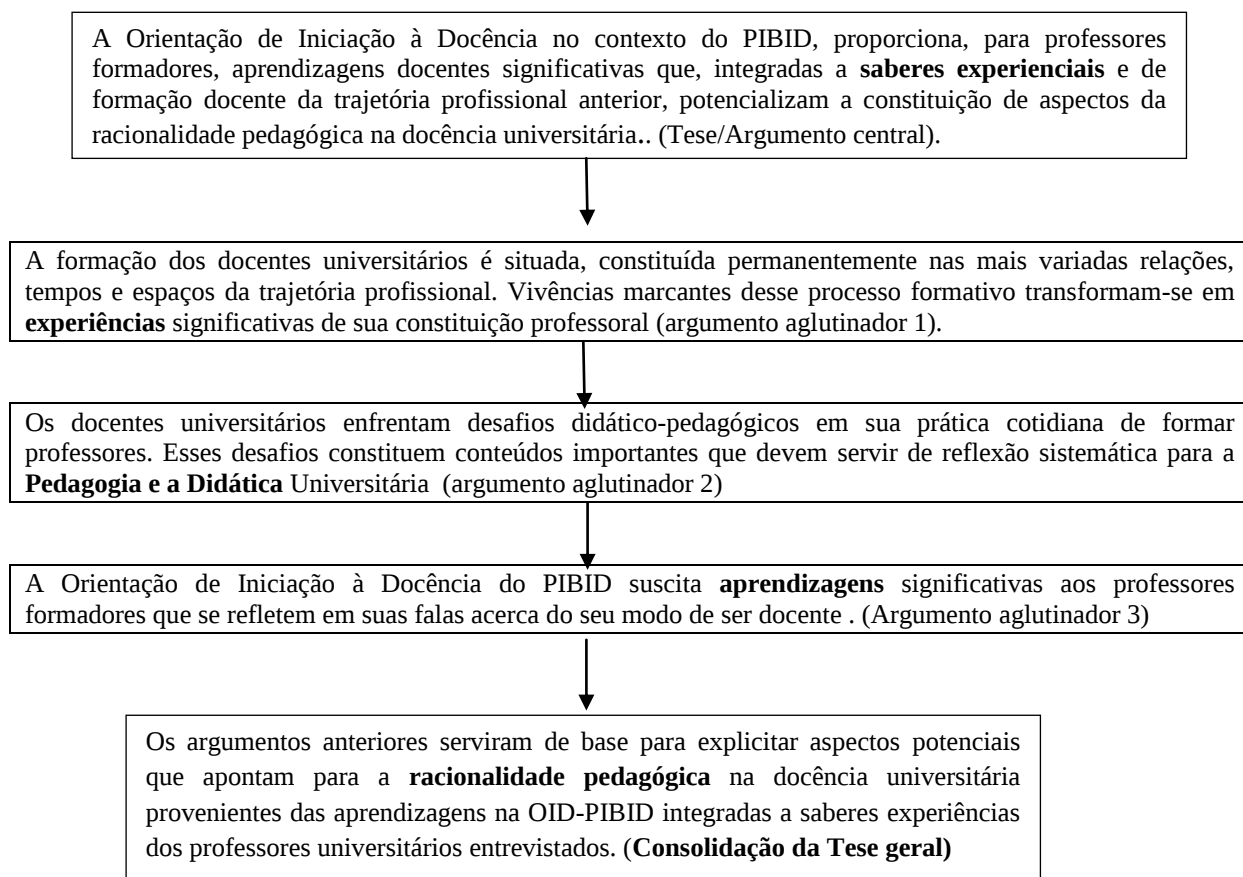
PIBID. Os resultados dessa análise preliminar respondem ao primeiro objetivo desta investigação que visou descrever experiências marcantes no percurso de formação profissional dos professores universitários entrevistados.

O processo analítico da entrevista de explicitação teve como base afloramentos empíricos da primeira entrevista. As unidades de análise dessa etapa foram agrupadas nos três tópicos centrais emanados da primeira fase e já destacados, assim identificados: Saber didático-pedagógico na constituição docente universitária, PIBID e aprendizagens docentes na relação com a escola básica e reflexos das aprendizagens internalizadas no Programa no modo de ser docente hoje.

Os resultados desta análise são compartilhados no quinto e no sexto capítulos desta produção textual que responde aos dois últimos objetivos dessa investigação, direcionados para: Delinear o processo de inserção dos sujeitos na orientação de iniciação à docência no PIBID, destacando as principais aprendizagens que emanam dessa experiência situada e Refletir como as aprendizagens propiciadas pela Orientação de Iniciação à Docência no Programa se integram a saberes experienciais e fazem despontar elementos constituintes da racionalidade pedagógica no movimento de formação contínua dos entrevistados.

Nessa perspectiva, considerando as análises elaboradas, a produção textual/metatexto foi organizada com foco em categorias emergentes que se interligam e colaboram para a compreensão do objeto. São elas: ‘saberes experienciais’, ‘pedagogia e didática’, ‘aprendizagem docente’ e ‘racionalidade pedagógica’. Para as categorias emergentes citadas, associei argumentos aglutinadores vinculados aos objetivos e organizados em torno da Tese central. Tomando como base a figura anterior, a elaboração da Tese central e dos argumentos aglutinadores ficou assim estruturada:

Figura 2 - Argumentos aglutinadores de consolidação da Tese central



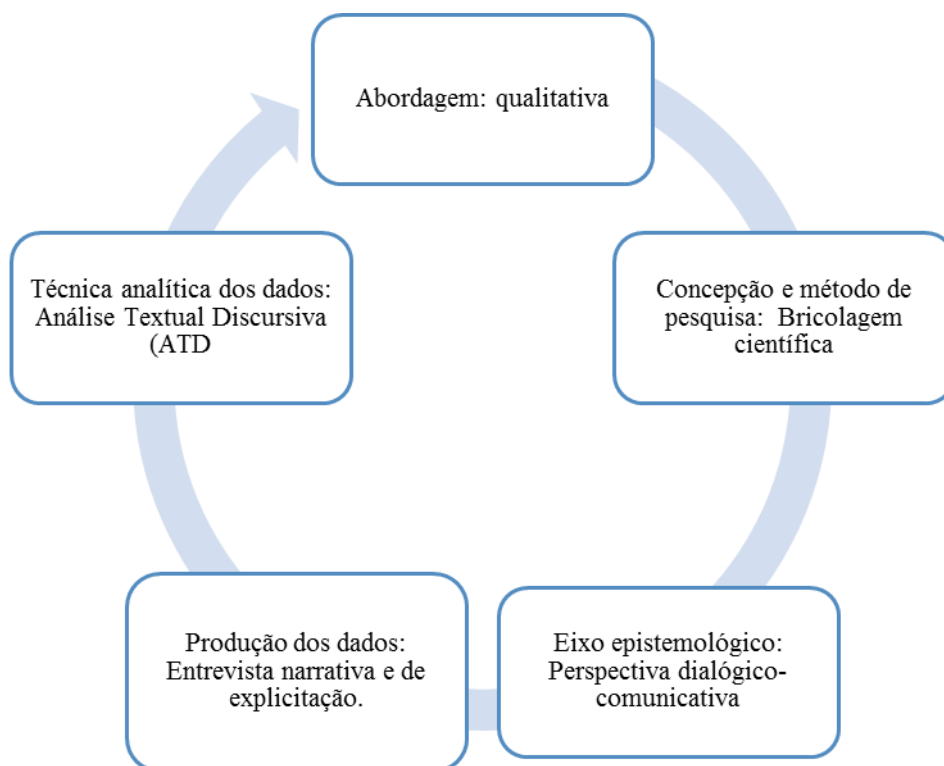
Fonte: Elaborado pela autora.

Os passos seguidos na produção do metatexto possibilitaram maiores aproximações com o objeto e as categorias gestadas no movimento metodológico da ATD. Reconheço a fecundidade desse processo analítico nas investigações do campo educacional, sobretudo, pela flexibilidade, liberdade, criatividade e preparação do pesquisador para lidar com as incertezas, imprevistos e movimentos caóticos do ato de pesquisar. Concordo, todavia, com a ideia de que

[...] Todos os protocolos metodológicos [...] têm ao mesmo tempo seu alcance e seus limites. Qualquer que seja seu grau de técnica e de sofisticação [...] sua utilização não acontece sem uma dose de “bricolagem” [...] E essa bricolagem é, afinal, o signo e a garantia de uma busca “humana” de compreensão e de conhecimento empreendida por seres singulares e endereçada a outros seres singulares. Essa ambição, talvez louca, de atingir as próprias fontes e os modos de efetuação da singularidade individual só pode trilhar os caminhos de uma “hermenêutica da relação” em que o pesquisador empreende, ele também, um “trabalho do sujeito”, tanto quanto o autor do relato, e em interação com ele. Talvez o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” – e é seu tesouro. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535).

A bricolagem como dimensão fundante da flexibilidade, sensibilidade e criatividade humana por várias vezes esteve no meu jeito idiossincrásico de analisar, compreender e comunicar as reflexões dos dados e achados emergentes no movimento de análise empreendido nesta pesquisa. A abordagem adotada, a concepção de pesquisa, o eixo epistemológico central, o método, as técnicas de produção e de análise dos dados foram sintetizadas na figura a seguir:

Figura 3 - Caminhos teórico-metodológicos seguidos



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura resume os aspectos centrais do caminho metodológico seguido. Conforme sintetizado, nas principais opções metodológicas adotei a abordagem qualitativa, orientada pela bricolagem científica, tendo como eixo epistemológico norteador a perspectiva dialógico-comunicativa. As entrevistas narrativas e de explicitação realizadas com sete professores de licenciaturas integrantes da OID-PIBID possibilitaram produzir os dados da pesquisa que foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva, movimento auto-organizado que potencializa a comunicação de ideias descritivas e interpretativas partindo da dinâmica desconstrutiva e reconstrutiva, reflexo do caos e da ordem que respalda a contradição inerente ao decurso investigativo.

O resultado desse processo de aprendizagem, das leituras e (re) escritas sucessivas do texto é apresentado nos próximos capítulos, organizados por meio da articulação dialógica entre as minhas interpretações, de teóricos da área e das vozes dos professores entrevistados.

O capítulo posterior introduz as discussões e análises dos dados mediante a socialização das experiências de formação docente que marcaram etapas da trajetória de formação profissional dos sujeitos entrevistados.

4 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS: “APRENDI O QUE O CAMINHO ME ENSINOU”

“Por isso é que agora vou assim no meu caminho. Publicamente andando. Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar. Aprendi o que o caminho me ensinou a caminhar cantando como convém a mim e aos que vão comigo. Pois já não vou mais sozinho”. (THIAGO DE MELLO, 2003)

A análise de experiências marcantes ao longo de etapas da trajetória profissional de professores universitários é o foco central deste capítulo. As discussões encetadas partiram do argumento de que ‘a formação dos docentes universitários é situada, constituída permanentemente nas mais variadas relações, tempos e espaços da trajetória profissional’. Vivências marcantes desse processo formativo transformam-se em experiências significativas de sua constituição professoral (argumento aglutinador 1).

Logo, os escritos que se seguem buscaram atender ao primeiro objetivo desta pesquisa, que se propôs descrever experiências marcantes de etapas da trajetória profissional dos professores colaboradores. Desse modo, a compreensão de aspectos do processo de identificação desses profissionais com a docência foi organizada com vistas a refletir sobre a seguinte pergunta: quais as principais experiências de formação docente que marcaram momentos da trajetória profissional dos professores colaboradores?

A **formação inicial** foi tomada como ponto de partida na caracterização do percurso de formação profissional, sobretudo, por considerar relevante perceber como se deu o processo de identificação dos sujeitos com a área da graduação cursada que, posteriormente, se tornou espaço de inserção como professores universitários e orientadores de iniciação à docência no PIBID.

A **pós-graduação *stricto sensu*** também foi vista como etapa importante a ser investigada, pois, pelo menos em termos oficiais, esse ainda é o espaço preferencial de formação para a docência universitária.

Considereei, ainda, relevante destacar a **iniciação à docência universitária** como etapa significativa desse processo de composição profissional dos professores, em que foi possível vislumbrar desafios e superações individuais que marcaram a inserção dos sujeitos no magistério superior.

As etapas evidenciadas foram tomadas como momentos significativos da formação contínua dos professores entrevistados. As aprendizagens decorrentes desse

processo são sustentáculos para que permaneçam aprendendo a docência universitária, campo onde hoje vivenciam a experiência de orientação de iniciação à docência em subprojetos do PIBID, importante função que exercem na universidade.

A categoria ‘Saberes experienciais’ é fundante das análises empreendidas. De antemão, compreendo a experiência com um conjunto não organizado de vivências incorporadas pelos professores, que, ao serem compartilhadas, são significadas e se convertem em experiências importantes que tocam sensivelmente a constituição dos sujeitos.

Introduzo o texto trazendo alguns elementos teóricos da categoria exposta. Depois, descrevo as experiências formativas marcantes e as aprendizagens significativas internalizadas pelos professores na formação inicial, na pós-graduação e na iniciação à docência universitária.

Observo em cada etapa as experiências de formação que emanaram das concepções dos sujeitos sobre seu processo de aprendizagem da docência universitária, abrindo caminhos para refletir acerca do movimento construtivo da “professoralidade” docente do grupo, representada pelas aprendizagens anteriormente internalizadas e que permanecem sendo atualizadas na interação com a função assumida na OID- PIBID.

Evidencio, assim, a formação contínua de professores universitários como situada em um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda (NÓVOA, 1995; MIZUKAMI, 2010; GARCIA, 1995; LIMA, 2001), por isso, inclui aprendizagens provenientes de formações sistematicamente organizadas e também das vivências práticas, ou seja, sem intenção de formar para a docência, mas que afetam substancialmente a constituição docente, transformando-se em experiências compartilháveis e transmissíveis ao grupo ao qual pertencem.

4.1 SABERES EXPERIENCIAIS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

‘Experiência’ é uma palavra de origem latina (*experiri*), que pode ser traduzida por provar/experimentar, significando um encontro do sujeito com algo experienciado por ele que ganha sentido especial em sua constituição e ação humana (BONDÍA, 2014). No caso dos professores, pode-se dizer que a experiência é o encontro com elementos do percurso formativo experienciados por eles que adquirem sentido temporal, circunstancial e particular em sua identificação docente.

Sob as lentes do presente, os professores tendem a ressignificar vivências do seu itinerário formativo, transformando-as em experiências resultantes de uma verdadeira

bricolagem identitária (VIEIRA, 2013). Nesse processo, diversas experiências e saberes se conectam de forma não linear e contínua, ajudando a compor a identidade profissional multirreferencial dos professores. Aspectos desta composição professoral foram revelados nesse estudo por meio do uso de uma metodologia que recorreu a pressupostos das histórias de vida mediante as etnobiografias dos sujeitos, que “começam a ser utilizadas para buscar o entendimento da cultura dos professores [...] e são atualizadas com a finalidade de analisar e reelaborar o saber da experiência [...]”. (VIEIRA, 1999, p. 71).

Nesse sentido, há orientações da Antropologia da Educação, configurada como o “estudo dos processos educativos ou, mesmo, o estudo de como os seres humanos aprendem, seja na escola, na família, na rua ou em toda a sua trajetória social, bem como, também, o estudo da constante e consequente (re)construção das identidades pessoais” (VIEIRA, 2013, p. 111), possibilitando entender que a Educação e os processos formativos que dela decorrem são amplos e envolvem experiências diferentes gestadas em múltiplos contextos pessoais, culturais e sociais em que os sujeitos se situam.

Tomando a experiência como categoria basilar das discussões propostas, entendo que as interpretações dos professores sobre seu percurso formativo partem de vivências do mundo objetivo, que, significadas e transformadas, configuram sua subjetividade professoral, alicerçando a composição de saberes experienciais, que “não são sistematizados e formais, pelo contrário, são gestados de forma não intencional [...] Todo o contexto da sociedade, em que este profissional está inserido, contribui para a produção destes saberes [...]”. (CASTRO e PORTO, 2014, p. 177).

Nessa percepção, o estudo de aspectos experienciais do movimento de constituição profissional de docentes universitários é respaldado na ideia de aprendizagem docente como um movimento contínuo. Desse modo, os professores são vistos como profissionais que “aprendem a vida inteira, o tempo todo”. (PORTO e DIAS, 2013, p. 56). Esse ponto de vista se sustenta na ideia do aprender docente interligado a experiência social.

Para DUBET (1994, 1994, p. 103), a experiência social não pode ser compreendida como uma “esponja nem um fluxo de sentimentos e de emoções, não constituindo assim a expressão de um ser ou de um puro sujeito”, já que a experiência é socialmente construída e só pode ser expressa pelos atores ou sujeitos que vivenciaram a experiência no mundo”. Para esse autor, a subjetividade dos sujeitos, suas interpretações acerca do mundo e deles próprios, é a fonte essencial da sociologia da ação ou etnometodologia.

Na compreensão etnometodológica, os sujeitos individuais utilizam-se da linguagem para interpretar o mundo social que vivenciam. Expressar a experiência pessoal no

mundo é, nesse sentido, compreender o profundo significado da linguagem que se expressa na palavra. Para Freire (2001, p. 59) “não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo, é *palavração*”. Acreditando na força das palavras, Bondía (2014, p. 16) observa que não “[...] pensamos com pensamentos, mas com palavras [...] E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’ [...], mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece [...]”.

Atribuir sentidos à experiência social é uma dimensão da reflexividade dos seres humanos, revelando sua capacidade de distanciamento de si mesmos, ultrapassando os determinismos do sistema social e indo ao encontro de suas racionalidades e modos de enxergar o mundo, em uma evidência concreta de que “o sujeito não é totalmente reduzido ao sistema” (THERRIEN E SOUZA, 2000, p. 117). Nessa direção, é certo entender ainda que não há uma lógica e nem racionalidade única a orientar as ações humanas. Confirmando essa reflexão Dubet (1994, p. 94) assevera que

A experiência social [...] gera necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmos. Mas a distância em relação a si, aquela que torna o actor em sujeito, é, ela própria, social, ela é socialmente construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades da acção [...].

A experiência social é, desse modo, uma categoria fundamental para o estudo de temas do campo da formação de professores que se ocupam em compreender os saberes experienciais desses sujeitos, sobretudo, quando se almeja ressaltar suas interpretações acerca da ‘cultura docente’ constituída na trajetória profissional que orienta suas escolhas e ações profissionais.

A cultura docente é percebida como a “construção de uma base de conhecimentos que o educador articula para dar sentido ao seu agir cotidiano e definir sua identidade profissional”. (THERRIEN E SOUZA, 2000, p. 116). É possível perceber aspectos dessa cultura quando se possibilita ao docente um distanciamento de si por meio da dinâmica reflexiva que lhe permite uma aproximação com suas lógicas e racionalidades de ação ou etnométodos.

Pensar a cultura docente é ter em vista a noção de que a experiência social é fundamental, sobretudo, para a compreensão do saber da experiência que se configura como um saber de constituição do profissional docente (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; THERRIEN, 1993, 1997; GAUTHIER et al, 1998; PIMENTA, 1998; BONDÍA, 2002, 2014; TARDIFF, 2006; CASTRO e PORTO, 2014).

Ao tratar da temática relativa aos saberes dos professores, é importante reiterar a ideia de que, embora estes sejam profundamente sociais, não podem ser definidos como entidades autônomas que flutuam pelo espaço, ou seja, como algo descolado dos sujeitos. Pelo contrário, “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional”. (TARDIF, 2006, p. 11).

Acerca da pluralidade de saberes docentes, o autor identifica os de formação profissional, disciplinares e curriculares. Caracteriza os saberes de formação profissional como aqueles transmitidos sistematicamente pelas instituições de formação de professores. Incluem-se aqui os conhecimentos pedagógicos, provenientes das Ciências da Educação ou da Pedagogia. Os saberes disciplinares representam os conhecimentos transmitidos pelas diversas disciplinas oferecidas nas universidades por meio de seus cursos de formação. E os saberes curriculares são nomeados como a identidade própria da instituição escolar/‘universitária’ onde o professor atua, correspondendo aos objetivos, conteúdos e métodos do programa institucional que o docente deve considerar em sua prática.

Além dos citados, reitero o fato de que Tardif (2006) evidencia a existência dos saberes experienciais, isto é, aqueles internalizados na formação e no trabalho cotidiano, encarnados nas experiências individuais e coletivas do mundo da vida que fundam os saberes práticos, logo, possuem a prática como sua principal fonte, porém, isso não faz dele um saber inferior aos outros, mas deve integrar-se a estes e servir de base para uma reflexão permanente do ‘saber-fazer’ e do ‘saber ser’ dos professores.

É substancial destacar, ainda que, embora, a literatura acerca dos saberes docentes, normalmente, esteja voltada para explicar o funcionamento dos saberes que regem a realidade dos professores do Ensino Básico, torna-se útil também para pensar a constituição e formação dos professores universitários, sobretudo, quando se observa que, em qualquer nível de ensino, é imprescindível que o professor seja alguém que deve conhecer sua “matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos as ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (TARDIF, 2006, p. 39).

Sem desconsiderar a totalidade de saberes, focalizo os saberes da experiência marcantes na trajetória profissional dos professores entrevistados. Nesse sentido, entendo que estes saberes formam um “conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas

dimensões [...]”. (TARDIF, 2006, p. 49). Nessa mesma direção, Therrien (1993, p. 04) define o saber da experiência como

O saber próprio da identidade do docente construído no interstício de sua práxis social cotidiana como ator social, educador e docente em interação com outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais saberes docentes disponíveis. Nesta ótica, o saber de experiência do docente ultrapassa o limite dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e inclui aquilo que alguns autores qualificam de saber cultural. O saber de experiência do professor se identifica, portanto, com seu saber social próprio resultante de sua *práxis* social cotidiana.

Também para Bondía (2002, p.26), “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”. Por outro lado, esse autor diz que a experiência não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, principalmente, porque a experiência “não é uma realidade, uma coisa, um fato [...] e tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão [...]”. (BONDÍA, 2014, p. 10).

Nesse sentido, abordar experiências significativas de formação docente de professores da universidade propicia a reflexão dos fundamentos da vida profissional desses sujeitos, levando em conta os significados dados por eles a si mesmos, ao que lhes acontece, lhes toca profundamente e orienta a docência que os compõe profissionalmente.

Ademais, ao tratar da formação docente dos professores universitários, observo que esta não é construída somente com a acumulação de conhecimentos obtidos em cursos formalizados de preparação profissional, “mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão *importante investir a pessoa* e dar um estatuto ao saber de experiência”. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Como sujeitos da experiência, urge pensar de que maneira os professores universitários aprendem, sentem e interpretam a docência que realizam. Desse modo, importa entender como eles significam vivências experimentadas em seus processos de aproximação, iniciação e aprendizagem contínua da docência. Ao criar possibilidades para estes profissionais inclinarem-se sobre si mesmo, retoma-se a importância de vislumbrá-los como “investigadores da cultura universitária [...] Para isso, reencontramos a formação docente como espaço de discussão e reflexão sobre a ação pedagógica e compreensão sobre o ensino superior, em um processo reflexivo que implica busca de sentidos e significados”. (PORTO e DIAS, 2013, p. 60).

Com base nas discussões expostas, situo a seguir experiências acadêmicas e de inserção profissional no magistério superior que, de algum modo, afetaram o processo de identificação e constituição docente dos professores entrevistados, tendo sido demarcadas por eles como vivências significativas que ganharam o *status* de experiências de formação.

A formação inicial surge como primeira e também relevante etapa dessa formação profissional. Dentre outros destaques, esse momento formativo revelou um movimento caracterizado pela (des) identificação dos sujeitos em relação com a docência como campo profissional. Também foram salientados indícios de experiências assistemáticas de aprendizagem docente observadas em vivências nos cursos de graduação que frequentaram.

4.2 FORMAÇÃO INICIAL

Em se tratando da formação inicial, repito a informação de que os professores entrevistados possuem formação nas áreas de Biologia, Matemática, Letras, Sociologia e Pedagogia. Deste grupo, há três licenciados, dois bacharéis e dois professores com as duas habilitações.

É válido ressaltar que a formação inicial se refere ao primeiro passo dado rumo a preparação sistemática e intencional para uma determinada profissão. Em se tratando deste estudo, considere importante reconhecer as motivações dos professores para o ingresso nas áreas especificadas, bem como as aprendizagens docentes marcantes em seus tempos de aluno da graduação (POZO, 2002, p. 58).

Ressalto que estas aprendizagens se caracterizam mais como indícios assistemáticos de experiências formativas do que momentos sistemáticos e consolidados de formação para a docência universitária, até porque os cursos de formação inicial, sejam bacharelados ou licenciaturas, não objetivam formar professores para ensinar na universidade. Deveras, ao caracterizar essa etapa da formação profissional, Garcia (1999, p. 247) assevera que

[...] a formação inicial do professor consiste nas atividades organizadas que facilitam a aquisição pelo futuro professor dos conhecimentos, competências e disposições necessários para desempenhar tal actividade profissional. Pelo menos era assim entendida para os professores do ensino primário e secundário. Serão os mesmos parâmetros válidos no ensino universitário?

Ao continuar com suas reflexões, o autor em pauta confirma que, sobretudo no que diz respeito à formação pedagógica dos docentes da universidade a realidade é bem

desfavorável. Segundo ele “[...] a formação de professores a nível universitário é uma atividade assistemática, com escasso rigor e pouca investigação”. (GARCIA, 1999, p. 248).

Nesse sentido, tematizando a formação profissional inicial brasileira, é relevante considerar que, para atuar na docência da Educação Básica, o profissional tem a licenciatura como espaço privilegiado de formação inicial. Por sua vez, para o exercício de atividades liberais de caráter não docente, têm-se os cursos de bacharelado como espaços privilegiados de formação. No caso da docência universitária, profissionais provenientes destas duas habilitações podem se tornar docentes neste nível de ensino, embora detenham, normalmente, apenas conhecimentos disciplinares da área de formação, estando assim destituídos de conhecimentos pedagógicos para a docência no Ensino Superior.

Por outro lado, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* aparecem como credenciados socialmente para formar docentes para o Ensino Superior (BOLZAN e POWACZUK, 2013), porém, a formação investigativa é a dimensão prioritária desses cursos. Logo, se constata que a ausência de formação pedagógica para o Magistério Superior se materializa, principalmente, porque

[...] ainda não existem na realidade brasileira cursos de graduação que formam docentes para a Educação Superior. As licenciaturas tratam da formação de professores para a Educação Básica, os bacharelados formam profissionais para diversos campos profissionais e os cursos de pós-graduação estão voltados, prioritariamente, para a pesquisa em diferentes áreas. (ISAIA, MACIEL e BOLZAN, 2010, p. 11-12) .

Essa situação emana do pensamento tradicionalmente constituído de que, no caso da docência universitária, “o domínio do campo específico de conhecimento credenciará o candidato a professor a exercer a docência e o ato simbólico da aprovação em concurso lhe delegará plenos poderes para tal [...]”. (ISAIA, MACIEL e BOLZAN, 2010, p. 13). Este fator está atrelado à visão distorcida de que para se tornar professor universitário, basta a formação em uma área de conhecimentos específicos, além da “prática da profissão e a incorporação do perfil de pesquisador” (BOLZAN E POWACKZUC, 2013, p. 201-202), numa demonstração patente da hipertrofia do conteúdo e da investigação em detrimento dos conhecimentos pedagógicos sobre a prática do ensinar.

Sobre a falta de formação inicial voltada para a formação pedagógica do docente universitário, Cunha e Zanchet (2010, p. 190) explicitam que mesmo reconhecendo a formação inicial como etapa da constituição docente que, logicamente, “não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão

pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados [...]”.

No âmbito das discussões acerca da “professoralidade” inscrita nos ‘movimentos do aprender a ser professor’, observa-se que, na reconhecida inexistência de formação inicial específica e pedagógica para o magistério superior, abre-se uma lacuna na *tessitura da professoralidade* do *docente* universitário (POCWACKUZ, 2012). O agravante dessa realidade é que essa etapa da profissionalização deveria “fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado [...]”. (IMBÉRNON, 2001, p. 58). Além disso, Therrien (1997, p. 17) atenta para o fato de que a formação inicial necessita

[...] ser concebida numa perspectiva de formação contínua, preparando para a reflexão sobre a prática. Deve se manter como horizonte de referência que a docência, tanto ao nível escolar como a nível de formação de formadores, constitui um exercício profissional que requer uma capacidade de reflexão crítica sobre a prática mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação aos saberes.

Semelhante à globalidade dos professores universitários brasileiros e de outros países, os sete docentes desta pesquisa não receberam formação inicial pedagógica voltada para a docência universitária. Os aspectos motivacionais para a escolha dos cursos de formação inicial em que se habilitaram profissionalmente e os destaques acerca da fragilidade/ausência dessa formação pedagógica são analisados nos tópicos posteriores.

4.2.1 Aspectos motivacionais de opção pelo curso

O processo motivacional é entendido como um movimento “intrínseco no ser humano por meio do qual as interações com a sociedade concretizam as aprendizagens sócio-culturais, sendo essas os motivos pessoais de cada sujeito [...]”. (SANTOS, RODENBUSCH e ANTUNES, 2009, p. 297). Desse modo, os componentes sociais ou extrínsecos orientam as decisões individuais ou intrínsecas das pessoas em relação a diversos eventos da vida, dentre os quais a opção pela carreira profissional que almeja seguir.

A busca pelo entendimento dos motivos que orientaram os professores desta pesquisa para ingressarem nos cursos de formação inicial de suas áreas de proveniência, se sustenta na compreensão de que a entrada nesses cursos se movimentou por uma ação de escolha empreendida por eles. E a ação como condição da própria existência humana no mundo tem

[...] um significado para quem age e, sem considera-lo, não podemos explicá-la externamente. O sentido que as ações têm para o agente dota de forma a sua vida e nos constitui como pessoas, de modo que reconhecemos que temos uma identidade em relação ao que acreditamos e o que nos leva a agir [...]. (SACRISTAN, 1999, p. 33).

Partindo do conceito de ação de Sacristan (1999), concebo a escolha de uma ou de outra carreira profissional, de uma ou outra área de formação, dentre outras opções que o professor faz ao longo da vida e de sua prática profissional, como ações dotadas de significados e sentidos para os sujeitos que agem individualmente e em interação com outros. Para alcançar parte do conteúdo que move os sujeitos da ação, é necessário penetrar os motivos/racionalidades que movem os sujeitos no mundo. “Se os significados dão sentido às ações, significa que, de certo modo, os motivos permitem explicar racionalmente as ações [...]”. (SACRISTAN, 1999, p. 35).

Dentre as razões que moveram os sujeitos desta pesquisa a adentrarem os cursos de formação inicial nos quais se habilitaram, predominaram duas razões principais descritas adiante: a afinidade com a área disciplinar e os reflexos da participação em movimentos sociais e religiosos.

A **afinidade com a área disciplinar** foi o pretexto principal que mobilizou a escolha dos cursos de formação inicial pelos professores da área de Biologia (Adélia, Ariano) e os da área de Matemática (José, Clarice). Nesse sentido, eles manifestaram que a disposição afetiva com a disciplina foi constituída desde que eles eram alunos da Educação Básica. O dispositivo afetivo disciplinar ficou evidenciado nas narrativas dos professores que assim se pronunciaram:

Eu me lembro de pequena, lendo sobre animais, sobre plantas. Eu sempre tive muita curiosidade. Eu sempre gostei de Biologia. SEMPRE! [...]. Foi mais por isso, eu gostava demais! Eu sempre gostei! Por isso que eu digo que hoje eu ser uma profissional da Biologia, para mim, eu me sinto muito bem. Eu me sinto realizada. (ADÉLIA. B1).

O que me motivou foi a afinidade que eu tinha com a disciplina de Biologia durante o Ensino Médio [...]. (ARIANO. B2).

A paixão pela Matemática veio desde criança [...] Eu amo Matemática! Amo mesmo. É uma paixão natural! Foi natural! Eu tinha muita facilidade, muita mesmo [...]. (JOSÉ. M2).

Eu sempre gostei muito da Matemática. Era uma disciplina que eu sempre me destacava, eu gostava e ficava empolgada [...] eu tinha facilidade com a Matemática. Ao longo da minha trajetória estudantil da educação básica [...] eu gostava muito dos professores de Matemática. (CLARICE. M1).

A relação positiva com o conteúdo da disciplina como dimensão fundamental do ser docente era algo que já se desenhava desde a infância na trajetória dos quatro professores citados. Desse modo, se constata a existência de ‘esquemas afetivos’ (SACRISTAN, 1999) orientando os sujeitos em suas opções pelos cursos de graduação. Almeja-se, no entanto, a consolidação de uma perspectiva de formação profissional que amplie a compreensão dessa ‘paixão’ disciplinar para uma dimensão que ultrapasse a mera carga afetiva, sem descartá-la, ou seja, uma formação que leve em conta a simbiose entre o conteúdo afetivo e o compromisso político e pedagógico de todo educador que compreende a educação “como uma causa que deve ser abraçada com um entusiasmo muito vivo que implica um compromisso radical carregado de afetividade”. (SAVIANI, 2014, p. 38).

Além dessa dimensão afetivo-disciplinar marcante nas falas dos docentes da área de Ciências Exatas e Biológicas, foi possível perceber que, na área de Ciências Humanas, preponderou a vivência em movimentos sociais e religiosos como base para a escolha do curso de formação inicial na área especificada.

Decerto, a **inserção anterior em movimentos sociais e religiosos** foi salientada como o principal motivo de condução das professoras de Ciências Sociais e de Pedagogia aos cursos que escolheram como formação inicial. Por conta dessa experiência, elas optaram pelos cursos em destaque, movidas pela certeza de que queriam trabalhar com ‘grupos’ de pessoas. Esse tópico foi assim abordado por elas:

Eu tinha um engajamento muito forte com a igreja, nas comunidades eclesiais de base. Então, a gente trabalhava muito com jovens, com catequese, com ensino, com metodologias. Aí veio aquela ideia de trabalhar com pessoas e numa área social [...]. Ao ler a possibilidade de cada curso, eu fiz vestibular para as Ciências Sociais, já consciente que queria ser professora ou na escola ou no ensino superior. Não tinha uma demarcação ainda [...] A minha trajetória, a minha escolha, essa questão para ser professora, veio com o envolvimento com as comunidades eclesiais de base da igreja, com a ideia de trabalhar a juventude, de continuar na escola ou mesmo na universidade, trabalhando as questões sociais com a juventude. (CORA. CS).

A minha participação em vários grupos: grupo de igreja, grupo político, grupo de associação de bairro, eu acho que exerceu influência. A escolha do curso de Pedagogia já dependeu dessa história toda: ser professora, trabalhar com pessoas. Eu já estava muito ligada à questão da Educação [...] (RACHEL. PE).

O convívio com os grupos sociais e religiosos compõe o dispositivo que deu certeza as duas professoras de que era pela área do social que deveriam continuar caminhando. A opção delas por cursos da área de Ciências Humanas foi, substancialmente, consequência da interlocução anterior com práticas de educação não formal, permeadas por

elementos importantes da docência, parte deles, encontrados no ensino da catequese que promoveu experiências com grupos de pessoas, fornecendo saberes intersubjetivos próprios das instituições de socialização pelas quais passaram.

Também Rodrigues (2009), ao reconstituir a trajetória de formação de quatro professores universitários do curso de Pedagogia com formação inicial nesta área, verificou a predominância dos movimentos de igreja, políticos e sociais na vida pregressa deles. A participação nos movimentos foi percebida pela pesquisadora como principal motriz que encaminhou os professores para se graduarem em Pedagogia.

É um fato que chama a atenção, sobretudo, ao se observar que, dos sete professores entrevistados nesta pesquisa doutoral, apenas as professoras Cora e Rachel disseram já terem anteriormente certa identificação com a carreira docente, não estando em suas narrativas a ideia do não querer a docência como profissão. Conforme será descrito adiante, no entanto, o desinteresse inicial em relação à carreira docente despontou nos relatos dos demais entrevistados. Nos depoimentos dados, é possível observar alguns argumentos em que eles discorreram sobre o sentimento de (des) identificação com a docência como campo profissional.

4.2.2 (Des) identificação docente: “Meu foco não era ensinar”

No movimento construtivo de preparação prévia para a docência, além do aspecto comum de afinidade com a área disciplinar da formação inicial, os docentes da área de Ciências Exatas e Biológica disseram harmonicamente que o foco deles “não era ensinar”. É o que apontaram nos pronunciamentos seguintes:

Quando eu entrei na graduação, *meu foco não era ensinar*. A única coisa que eu queria era me formar o mais rápido possível. Porque eu já tinha perdido muito tempo, e queria me profissionalizar [...]. (ADÉLIA. B1).

O interesse inicial foi mais pela área de Ciências Biológicas especificamente do que me tornar professor de Biologia. Eu me imaginava mais como Biólogo, Biólogo pesquisador, e não professor de Biologia. A intenção era trabalhar com pesquisa, todo aquele envolvimento que a gente tem com Biologia do Ensino Médio, Genética, Reprodução Humana, Fisiologia [...], menos entrar em sala de aula. (ARIANO. B2).

A paixão é a Matemática em si. Esse negócio está no sangue. Agora, é a MATEMÁTICA. A docência, é algo mais delicado que surgiu depois. Quer dizer, eu, para ser sincero, o que eu queria era estudar Matemática. Minha paixão era a Matemática. Ser professor foi uma coisa que, naturalmente, surgiu depois disso. O que é que você faz com Matemática nesse país? Quer dizer, tem poucas opções. Ser professor, eu acho que é o que estar na primeira linha. (JOSÉ. M2).

Não passava pela ideia de ser professora. Meu interesse era estudar Matemática. Foi ao longo do curso mesmo que eu fui me despertando. E as coisas foram acontecendo [...] Não que: *“ah, eu entrei na universidade para ser professora”*! Não tinha essa intenção inicialmente. Hoje, eu gosto do que eu faço! (CLARICE. M1).

Como é possível perceber nos fragmentos narrativos anteriores, os quatro entrevistados não tinham a intenção de se tornarem professores. Atrelado à identificação com a área disciplinar, havia o desejo de “ter uma formação profissional o mais rápido possível por ter entrado tardiamente na graduação” (ADÉLIA); se tornar um biólogo pesquisador (ARIANO); estudar Matemática (JOSÉ; CLARICE).

Similarmente aos demais sujeitos, a não identificação com a docência marca a trajetória inicial da professora Maria, do curso de Letras. Ao ingressar como discente nessa licenciatura, ela já estava no magistério da Educação Básica, pois, aos 18 anos de idade, assim que concluiu o curso pedagógico, se inseriu nesta atividade. Mesmo já sendo professora, a entrevistada entrou no curso de Letras ainda sem motivação pela carreira docente, significando que, apesar da sua entrada em um curso de licenciatura e já tendo tempo considerável de vivência no Magistério Básico, a sua não identificação com o ensino existia. Acerca da escolha do curso e da não identificação com a docência, ela destacou:

Eu nem queria fazer Letras. Acabei fazendo Letras porque eu gostava muito de ler. E aí eu fiz o curso de Letras, também ainda sem querer ser professora, já sendo professora, na verdade. Eu era professora desde sempre, mas nunca fui frustrada por isso não. Eu queria fazer outra coisa, não era ser professora [...]. (MARIA. LP).

Embora não se identificassem com a docência, é importante realçar o fato de que, assim como Maria, antes de ingressar no Magistério Superior, dois dos professores da área de Ciências exatas também chegaram a lecionar na Educação Básica. O professor Ariano ministrou aulas de Biologia por aproximadamente quatro anos em turmas do Ensino Fundamental e Médio. Por meio de contratos temporários, ele principiou essa atividade quando ainda estava no final da graduação. Em sua narrativa, disse:

Eu ministrei aula no ensino básico quando estava no nono semestre do curso, já prestes a me formar [...]. Mas, admito que, não por atração pela profissão docente, mas pela busca da remuneração [...]. No início do doutorado eu já comecei a me preocupar com a questão da minha profissão. Em que área eu vou trabalhar? Quais as oportunidades que eu vou procurar? E a atividade docente no ensino superior, ela já me cativava, diferentemente da Educação básica. Então, eu via a oportunidade de ser professor da universidade como algo que eu tinha me identificado. (ARIANO. B2).

O professor José também afirmou ter tido breve experiência de atuação no Ensino Fundamental e Médio por aproximadamente um ano, porém era o magistério superior que se configurava em seus planos profissionais. Sobre isto, o entrevistado refletiu:

Eu nunca olhei para ser professor da Educação Básica. Eu sempre tive o foco para ser professor do Ensino Superior, sempre. Eu tinha o foco de entrar, fazer mestrado e doutorado para ser professor da educação superior. (JOSÉ. M2).

Em pesquisa realizada com professores iniciantes na docência universitária do curso de Pedagogia em duas instituições de Ensino Superior brasileiras, Bolzan e Powaczuk (2013) se debruçaram sobre as mobilizações destes profissionais para se direcionarem ao ensino na universidade. Um dos achados revelou que o encaminhamento para este nível de ensino tem relação com a busca por melhorias das condições de trabalho que é bem mais exígua na educação básica.

Ensinar na universidade surge também nas narrativas dos colaboradores desta investigação que desenvolvi, como a procura por um espaço da Educação que, embora, permeado por desafios, ainda é mais valorizado do que o magistério no Ensino Básico. O salário defasado, a indisciplina dos alunos, a carga horária de trabalho excessiva em sala de aula, a falta de espaço para a pesquisa e para a formação pessoal e profissional, a representação social negativa da profissão, entre outros fatores, são alguns dos elementos objetivados que levam a falta desinteresse pelo ensino na Educação Básica.

Ainda no âmbito da formação inicial, seja bacharelado ou licenciatura, os docentes deste estudo depararam experiências significativas que, mesmo assistemáticamente, posteriormente lhes serviram como pilares para a sua prática docente universitária. Dentre essas experiências, eles destacaram a observância de modelos de ex-professores, de suas metodologias, valores pedagógicos e normas próprias do universo acadêmico no qual posteriormente se inseriram como professores formadores.

4.2.3 Experiências marcantes de aprendizagem docente

Como visto, a formação inicial, mesmo a licenciatura, não comporta o objetivo de formar pedagogicamente os professores para a docência universitária. E os cursos de bacharelado, obviamente, não objetivam formar profissionais sequer para o magistério do Ensino Básico. Todavia, os cursos de graduação de qualquer modalidade não ocorrem sem a presença de docentes formadores que desenvolvem suas práticas de ensino à luz de variadas

posturas e concepções de educação que servem de referencial para os estudantes que, acidentalmente ou não, venham a se tornar professores um dia.

Decerto, percebi que os colaboradores desta pesquisa, hoje professores com largo tempo de atuação no magistério superior (nove a 22 anos), fundamentalmente na experiência, foram construindo elementos reflexivos que lhes permitem hoje perceber vivências da formação inicial que lhes orientaram na constituição docente. São vivências advindas da condição anterior como discentes da graduação que, embora, de maneira não intencional, se tornaram experiências significativas em seu processo de aprender a docência. Como exemplos, eles destacaram: a observação da prática docente de ex-professores, além da metodologia do seminário como fonte de aprendizagem de elementos da docência.

A **observação da prática de ex-professores** foi apontada como elemento de referência formativa para os professores Ariano e José, ambos da área de Ciências Exatas e Biológicas, e também de Cora e Rachel, do campo das Ciências Humanas. José disse também que, além dos docentes com ‘boas’ práticas, ele também se espelhou naqueles professores que tinham práticas ‘insatisfatórias’, no sentido do cuidado que teve de não as reproduzir. As reflexões sobre as aprendizagens adquiridas na formação inicial pela observação foram salientadas pelos professores nas narrativas que se seguem:

Mesmo sendo bacharelado, eu percebia que alguns professores, pelo dom mesmo, pelo dom natural que eles tinham, embora eles não tivessem oportunidade também de ter uma formação específica para atuar na área da docência, **alguns professores eram, didaticamente falando, muito bons**. Eu me espelhei em uns três a quatro professores com os quais eu tive aula durante a graduação. **Essa percepção de Didática** que eu observava nesses professores me ajudou. (ARIANO. B2).

Mesmo sendo bacharelado, eu tive EXCELENTE professores. O professor E. que convidava os alunos ao quadro toda hora [...] O professor A. [...] me enchia os olhos a aula dele. Ele era muito claro. Ele era LÚCIDO, a palavra é essa. Ele era muito lúcido matematicamente. E ele conseguia passar o conteúdo de uma maneira muito clara. É tipo aquilo, só não entende quem não quer entender mesmo [...]. Eu procuro retirar o que eu considero melhor de cada um para formar as minhas aulas [...] Apesar de não ter sido uma formação em licenciatura, especificamente, em docência, mas eu tive muitas experiências satisfatórias [...]. Outros, nem tanto. Tinha um professor que ele mal abria a boca, escrevia o tempo todo. Isso também serve como experiência, evidentemente. Você diz- “Isso aí eu não vou fazer. Desse jeito aí não, porque ninguém vai entender”! [...]. (JOSÉ. M2).

O que ajudou muito foram os bons professores [...]. Prática de Ensino I, foi mais discussão em classe, mas o professor, à época, ajudou bastante [...]. E foi uma disciplina teórica pela quantidade de leituras, por não ir à sala, mas uma disciplina que me ajudou a compreender o que era mesmo formação. A prática do professor chamou-me a atenção para docência e para a pesquisa. (CORA. CS).

O professor de Psicologia e o professor de Didática eram tidos como professores muito exigentes e muito rígidos, mas eles conseguiram me conquistar. Eu lembro deles com muito carinho porque eu gostava da discussão, eu participava muito, eu sempre participei muito das aulas. Depois desses dois, quando a gente foi fazer os estágios tinham professoras muito boas também. Essas professoras todas tinham vivência na educação básica também [...]. As práticas de ensino foram muito boas para mim. (RACHEL. PE).

Conforme se percebe, é recorrente nas falas de professores das duas áreas analisadas a importância de alguns docentes que passaram pela formação inicial cursada por eles. No movimento cíclico da vida, são eles (os sujeitos) que hoje podem estar servindo de referência para seus alunos das licenciaturas. É algo importante a se pensar- que tipo de referência estamos sendo para nossos alunos? Como a nossa prática ensina a ensinar? Quais os saberes necessários ao professor universitário? O que é um bom professor universitário?

Ao estarem hoje como profissionais do ensino universitário atuando em cursos de formação de professores, e pensarem em seu processo de formação para a docência, os professores citados conseguiram retornar no tempo e inclinar o olhar para o ‘jeito de ensinar’ de seus professores da graduação. A observação das práticas e posturas significativas de ex-docentes forneceu bases para amenizar o desafio real de conseguirem atuar em uma profissão para a qual não tiveram formação docente específica, do mesmo modo que a não tiveram os profissionais que eles tomaram como referência de ‘bons professores’.

Como entender essa possível destreza do saber ensinar mesmo sem os professores referenciados possuírem a necessária formação pedagógica sistematizada para ensinar na universidade? Seria mesmo um suposto dom, algo adquirido naturalmente? Acredito que não! Até porque “a concepção de docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário [...]”. (CUNHA, 2010, p. 27).

Na contramão da pedagogia do ‘dom’ postulo a visão de que a constituição do ser docente é profundamente social, fruto de aprendizagens adquiridas no campo das relações intersubjetivas, carecendo da formação e do olhar cientificamente pedagógico que subsidie saberes e conhecimentos profissionais da docência e permita a reflexão teórica sobre as práticas que desenvolvem, até mesmo aquelas que, por um motivo ou por outro, são consideradas ‘didaticamente’ corretas.

Além da observação da prática de ex-professores, o seminário como metodologia utilizada em aulas cursadas na graduação apareceu no relato de três entrevistados como uma experiência que contém aspectos formativos da docência, embora não intencionais.

Realmente, das experiências vividas na graduação, o **uso da metodologia do seminário** por ex-professores foi enfatizado por Adélia, Ariano e José como significativo para a aprendizagem da docência. Ao se lembrarem do tempo da graduação, os três professores mencionados enxergaram que, mesmo em cursos de bacharelado como os que frequentaram, o seminário como metodologia de ensino nas aulas universitárias possibilita o contato com elementos específicos do campo da docência. No modo de entender do professor José, o seminário realizado nas disciplinas do bacharelado em Matemática “é uma experiência docente”! Ao perceber a importância desta prática em seu processo formativo, os outros dois professores destacados também argumentaram:

Eu acho uma das coisas mais importantes que tem na graduação, que, servem para que você tenha uma postura mesmo de professor, são os seminários [...] Sempre que eu apresentava alguma coisa, ou um seminário ou até mesmo assistindo os seminários dos outros, eu ficava o tempo todo trazendo esses questionamentos: “*se eu fosse professora, como é que eu faria isso?*” Uma pessoa apresenta uma tabela bem PEQUENININHA. Aí, diz: “*como vocês estão vendo aqui na tabela*”. Na verdade, não tem ninguém vendo nada. Na verdade, não vejo nada. Eu ficava pensando: “*Isso está errado*”! [...] (ADÉLIA. B1).

Experiência boa com o domínio da Didática que eu tive na graduação foi o fato de quase toda disciplina ter Seminário. Então, o Seminário você tem que **preparar**, você tem que **planejar**, você tem que **pesquisar**, e você tem que **ministrar**. Você tem que apresentar aquele Seminário de tudo aquilo que pesquisou. E com o tempo, apresentando Seminário desde o início do curso até o final, você vai ganhando desenvoltura, se preparando melhor para esse exercício de falar, de se apresentar em público. E isso também foi uma experiência que me ajudou muito, essa prática de Seminários nas disciplinas. (ARIANO. B2).

De fato, o seminário é uma metodologia de ensino que, se bem preparado, orientado e acompanhado pelo formador, instiga o aluno a expor o que compreendeu dos assuntos estudados. Geralmente, ele fará isso na forma de uma aula, traduzindo para a turma o que entendeu dos assuntos estudados. O estudante em formação se vê diante de um grupo de colegas com os quais terá que interagir. E a interação é dimensão fundamental do fazer docente. Nessa interação, se ensina e se aprende. O uso do seminário na graduação ajudou os três docentes bacharéis referendados a aprender e internalizar elementos básicos da docência de uma maneira indireta e não intencional, já que, repito, esse não é o objetivo dos cursos de bacharelado.

4.2.4 O bacharelismo na licenciatura

Continuando a discutir sobre vivências da graduação que foram significativas para os professores no que se refere à aprendizagem docente, a professora Clarice reconheceu que a aprendizagem da docência é um ‘conjunto de tudo’, observando que o aprender a ser professor é um processo infinitamente aberto. Desse modo, o profissional docente nunca estará definitivamente pronto. Com base nessa compreensão ampla de aprendizagem, Clarice destacou a incipiência formativa das disciplinas pedagógicas das duas licenciaturas cursadas (Matemática e Física), elemento que contribuiu para lhe despertar pensamento de que “só se aprende a ser professor na prática mesmo”, suscitando a ideia de que as influências teóricas destes cursos em sua constituição docente foram imperceptíveis. Em seu modo de entender,

Você, realmente, só vai saber quando vai para a prática mesmo. Mas, se os cursos realmente me ensinaram a ser professora? Eu acho que não! Tinha disciplinas pedagógicas, mas, muito poucas [...] A experiência que eu tive foi do Estágio [...]. É um tempo muito curto que você vai para a escola. (CLARICE. M1).

Também a professora Maria, afirmou que sua aprendizagem da docência se deu muito mais com a prática do que com as disciplinas do curso. Priorizando a força da prática em seu processo formativo, a professora ponderou: “Como Docente, eu me formei muito mais com a minha prática do que com as disciplinas”.

O distanciamento dialético do conteúdo disciplinar em relação ao saber ensinar foram os principais motivos desencadeadores da fragilidade da formação para a docência nos cursos de licenciatura citados pelas professoras. Essa separação, de certa forma, é acarretada pela existência de certo “bacharelismo” que persiste em algumas licenciaturas. A visão bacharelesca se confirma nas interpretações das professoras acerca das graduações específicas cursadas, que, mesmo sendo voltadas para formar professores, estavam assentadas em racionalidades de funcionamento similares as dos cursos de bacharelado. A presença do bacharelismo na licenciatura assim se evidenciou na fala das docentes:

Os cursos de licenciatura em Matemática e em Física, de uma forma geral, trazem muito o bacharelado. Eles trazem algumas disciplinas de licenciatura, só para dizer que é licenciatura. Mas, de uma forma geral, é bacharelado. (CLARICE. M1).

O nosso curso por muito tempo teve muito mais uma feição de bacharelado do que de licenciatura. Eu me lembro que quando eu cheguei no curso e que algum aluno queria pesquisar sobre a formação do professor de português, eu lembro DEMAIS de certos colegas dizendo assim: “*Isso é coisa da Pedagogia!*” (MARIA. LP).

Nos casos expostos, a contribuição diminuta da formação inicial para a aprendizagem docente tem relação, principalmente, com a racionalidade cognitivo-instrumental fundante das licenciaturas mencionadas. Se, por conta da hipertrofia dos conteúdos disciplinares, as graduações cursadas não contribuíram nem mesmo para cumprir o objetivo de preparar pedagogicamente as docentes para o magistério da Educação Básica, prioridade destes cursos, imagine-se o fosso que se abre quando se pensa na real inexistência de conhecimentos pedagógicos nestes cursos para formar docentes para o ensino universitário.

O vácuo formativo ainda é mais intenso quando se acredita que tudo que é relativo ao conhecimento pedagógico é somente ‘coisa de pedagogo!’ De fato, o conhecimento pedagógico é objeto de estudo da Pedagogia, mas isso não significa dizer que os saberes deste universo são desnecessários aos professores de outras licenciaturas ou dos demais campos profissionais, pois, em todas as áreas em que houver a docência, é relevante reconhecer a importância dos fundamentos pedagógicos como dimensão necessária para a consolidação de um saber ensinar fundado na reflexão crítica e sistemática da prática docente dos professores de qualquer nível, área ou modalidade de ensino.

Sob esta compreensão, a Pedagogia precisa ser pensada como ciência multirreferencial, capaz de estabelecer o diálogo entre os diversos campos científicos instaurados na universidade. A visão que contradiz essa racionalidade funda-se no corporativismo e serve apenas para instituir o isolamento entre os campos do saber, reforçando ainda o desprestígio da Pedagogia como campo científico responsável pela reflexão dos conhecimentos pedagógicos. Na retirada desse papel,

[...] São os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como, os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero coadjuvante, *um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões*, como caracteriza Lucarelli (2000, p. 23). Muitas vezes, assume o pedagogo apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos e etc.) transitem nos órgãos oficiais [...]. (CUNHA, 2010, p. 26).

A fragilidade e a visão negativa acerca do conhecimento pedagógico e consequentemente da Pedagogia na formação do professor universitário é crucial para perceber o quanto é urgente e necessário desenvolver estudos em busca de ações concretas para a formação docente pedagógica desses profissionais, sejam eles bacharéis ou não. Sobre esse tema, Dias e Veiga (2011, p. 255) evidenciam a premência de se construir uma ação institucional “mais incisiva e consistente que não subestime, banalize ou marginalize a

pedagogia, ou a ação pedagógica, e que acompanhe o(a) professor(a) em seus diversos momentos de experiência ao longo de sua carreira, desde o seu ingresso”.

Com base nessas reflexões, os dados analisados revelam ainda que não se pode pensar que os professores, por serem originários de cursos de licenciatura, estão mais preparados pedagogicamente para o ensino universitário do que aqueles oriundos dos bacharelados, até mesmo porque, como visto, há casos de licenciaturas, sobretudo, as de áreas mais específicas de conhecimento, que, normalmente, se assentam em lógicas bacharelescas. Mesmo nas situações em que os cursos de formação docente não se encaixam nessa visão mais bacharelesca pela existência de uma base pedagógica mais intensa, como é o caso da licenciatura em Pedagogia, o enfoque dado nesses cursos “terá sempre sido voltado para o processo ensino-aprendizagem da criança e do adolescente, deixando, portanto, de lado o adulto a quem o professor deverá ensinar nos cursos de graduação [...]”. (VASCONCELOS, 2009, p. 33).

As discussões efetuadas permitem compreender que a comprovada falta dessa formação pedagógica para a docência universitária resulta em pensamentos como os expostos pelas professoras Clarice e Maria, ao dizerem: “Só se aprende a ser professor na prática”. Esta asserção é válida diante da realidade vivida pelos professores universitários, bacharéis ou não, pois, estes, em geral, não possuem um canto, um território de formação pedagógico-científica para chamar de seu.

Deveras, a prática da profissão parece ser a única e a mais real fonte de aprendizagem a que os docentes universitários em geral estão submetidos, pois não há uma formação teórico-pedagógica para esses profissionais que se articule ao saber dos conteúdos disciplinares, dimensão ainda exclusivamente privilegiada nesse universo profissional. Também foi possível verificar que, dentre outras vivências, a pesquisa constituiu o principal canal de condução do grupo de entrevistados das duas áreas até a docência universitária.

Decerto, o contato com a pesquisa de iniciação científica ainda na fase da graduação foi basilar para que os quatro docentes da área de Ciência Exatas desenvolvessem ainda na formação inicial o interesse de se tornarem professores universitários. É importante mencionar o fato de que as três professoras da área de Ciências Humanas não vivenciaram experiência de iniciação científica na formação inicial. Elas trabalhavam na época da graduação, exercendo atividades ligadas a educação escolar (Maria e Rachel) ou atuando em lojas e assessorias comunitárias (Cora).

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* concretizaram-se como primeiros lugares de convivência dessas docentes com o universo da pesquisa científica. Nesses espaços

é que foi se configurando a aspiração pela docência universitária. A relação com a pesquisa na graduação e/ou na pós-graduação transparece como elemento de identificação com o magistério no Ensino Superior. Pressuponho que esta situação é reflexo da cultura internalizada socialmente de que o professor da universidade é o profissional que se volta para o domínio de conhecimentos específicos e para a pesquisa, sob descaracterização do ensino como dimensão de sua prática profissional.

Em boa medida, a valorização da função investigativa como prerrogativa do professor universitário lhe concede certo prestígio profissional (“reconhecimento social, capacidade de influência, recompensas intrínsecas e extrínsecas, etc.”), proporcionado exclusivamente pela atividade de investigação e pela produção científica [...]” (GARCIA, 1999, p. 244).

É necessário ressaltar, no entanto, a noção de que essa produtividade universitária é meramente quantitativa, calculada pelo número de artigos em periódicos científicos, livros publicados, bolsas de pesquisa, investigações financiadas, dentre outras exigências de cunho produtivista. Desse modo, Garcia (1999, p. 245) salienta que “uma medíocre atitude *didáctica* pode ser compreendida se o professor for um bom investigador. O caso contrário – um bom professor que não investiga – teria um menor reconhecimento social e prestígio social”. Conforme se verifica, há nítida separação pesquisa e ensino. A supervalorização da formação para a pesquisa dissociada da formação para o ensino ganha corpo com a entrada dos professores nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que, após a formação inicial, constitui a segunda etapa destacada da trajetória formativa dos professores entrevistados neste estudo.

4.3 PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

No concernente à pós-graduação *stricto sensu*, cinco dos professores possuem doutorado e dois têm título de mestrado. As áreas de titulação do doutorado são: Matemática Pura (01), Bioquímica Vegetal (01), Agronomia/Fitotecnia (01), Sociologia (01) e Educação (01). Por sua vez, as áreas correspondentes as titulações de mestrado são Linguística (01) e Educação. (Ver Quadro 1).

A pós-graduação *stricto sensu* é o lugar onde tradicionalmente se investiu na preparação de profissionais de gabaritada competência investigativo-científica em suas áreas específicas de formação. Embora os primeiros passos para a pós-graduação no Brasil tenham

sido dados ainda nos anos de 1930²⁴, foi somente com início em 1960 que se impulsionou efetivamente a consolidação dos cursos de pós-graduação no País, legitimados pelo Parecer 977/65 do antigo Conselho Federal de Educação- CFE que definia a pós-graduação brasileira conforme o modelo de funcionamento estadunidense, organizando-a em mestrado e doutorado, equivalentes aos graus de *master* e *doctor* da pós norte-americana, dois níveis independentes e sem relação entre si. Nessa configuração, em cada um destes níveis “a primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão-dissertação ou tese”. (SANTOS, 2003, p. 629).

O Parecer em questão estipulava que o objetivo primordial da pós-graduação era favorecer aos estudantes desse nível de ensino conhecimentos que lhes possibilitassem o alcance de alto padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação (BRASIL, 1965). Ainda de acordo com o Parecer, a pós-graduação era considerada como o sistema de cursos sobrepostos à graduação com objetivos ampliados e aprofundados de formação científica e cultural em um campo específico do saber.

O mencionado Parecer expressava que a pós-graduação seria o lugar por excelência para o ‘treinamento adequado do professor universitário’, alegando que até então a inserção de professores nesse nível de ensino tinha sido feita de forma improvisada, sob a inexistência de quadros docentes qualificados. E o instrumento normal desse treinamento seriam os cursos de pós-graduação (BRASIL, 1965).

Conforme o Parecer, o treinamento do docente universitário estaria voltado para a preparação na dimensão técnico-científica, desconsiderando o aspecto pedagógico desse processo. A palavra ‘treinamento’, por si, já encerra uma lógica instrumental de pesquisa. Um equívoco epistemológico que é fruto do próprio tempo histórico em que o Parecer foi aprovado, já que, em 1965, o Brasil vivia o início do regime ditatorial no governo civil militar. A educação experimentava as influências daquele momento em que vigorou o tecnicismo²⁵ como principal abordagem do campo educacional. Mais grave é se perceber que

²⁴ “Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus. Tal modelo foi implementado tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo”. (SANTOS, 2003, p.628).

²⁵ A pedagogia tecnicista predominou na educação brasileira entre as décadas de 1960 e 1970. Se fundamenta no princípio da neutralidade científica, objetividade e produtividade. Inspirada nesses princípios, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência [...]” (SAVIANI, 2001, p. 12)

décadas depois, o descarte dos conhecimentos pedagógicos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* permanece marcando a história educacional brasileira.

Deveras, o caráter técnico-produtivista-instrumental atravessou os tempos e chegou até os anos de 1990, orientando a educação sob os auspícios da LDB (nº 9394/96). No famigerado Artigo 66, esta lei determina que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, **prioritariamente**, em programas de mestrado e doutorado”. (BRASIL, 2016, p. 20). A ideia de ‘preparação’ não deixa de possuir igual teor ideológico incrustado na ideia de ‘treinamento’ expressa no Parecer 977/65. Nos dois casos, perde-se a dimensão de complexidade e totalidade de formação e de docência que fundamenta o Ensino Superior.

Nesse aspecto, fica evidente que a LDB em vigor não avançou em relação ao Parecer de 1965, pois “não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 40). O vocábulo ‘preparação’ é “insuficiente para traduzir a relevância da formação pedagógica, que consideramos imprescindível para o exercício da profissão docente; daí a necessidade urgente de se rever/reformular este artigo.” (BARROS e DIAS, 2016, p. 43).

Além disso, embora a pós-graduação *stricto sensu* seja socialmente reconhecida como lugar de preparação para a docência universitária, o artigo da LDB explicitado deixa em aberto esse lugar. Conforme Pimenta e Anastasiou (2005), o termo ‘prioritariamente’ desobriga legalmente o professor universitário de ter pós-graduação para ingressar no ensino universitário.

A não institucionalização de um lugar formativo oficialmente constituído se torna mais evidente quando se observa que o Artigo 52 da mesma Lei, no inciso II, define percentuais mínimos de docentes que devem possuir graus de mestre e de doutor, exigindo que as instituições de Ensino Superior tenham em seu corpo docente pelo menos 1/3 (um terço) com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. A cota de titulação definida passou a ser utilizada como um dos parâmetros de avaliação institucional pela CAPES²⁶, fundação do Ministério da Educação- MEC com a função de expandir, consolidar e avaliar os cursos de mestrado e doutorado em todos os estados da Federação.

²⁶ No ano de 2007, a CAPES passou a atuar também na formação de professores da Educação Básica.

A CAPES atualmente utiliza a Plataforma Sucupira²⁷ como ferramenta *online* de coleta de informações, acompanhamento e avaliação dos cursos *stricto sensu* de todas as áreas de conhecimentos. Só podem emitir diplomas de mestrado ou doutorado os cursos avaliados com notas que variam de 3 a 7.

A avaliação é contínua e rigorosa, sobretudo, no que se refere a exigência de produtividade científica do corpo docente e discente e a infraestrutura de pesquisa da instituição, podendo o Programa ser descredenciado se não atingir os parâmetros definidos, em especial, os que se referem à produção permanente, qualificada e crescente. É daí que começa uma corrida desenfreada de professores e estudantes dos programas de pós-graduação pela publicação de trabalhos e artigos científicos em série.

Nesse processo, ao iniciar um curso de mestrado e/ou de doutorado, é comum os estudantes escutarem dos coordenadores e professores a ideia de que é preciso publicar massivamente como meio de manter e/eleva a nota do Programa. A competência científica vai assim se delineando como principal foco da pós-graduação, ao mesmo tempo em que, normalmente, a formação pedagógica para a docência universitária é secundarizada.

É como se a formação do docente para esse nível de ensino resultasse como consequência natural da formação do pesquisador. (SOARES E CUNHA, 2010, p. 582). Não é bem assim, porém! Até mesmo porque, na atividade docente universitária, verifica-se que “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos nos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência do desempenho pedagógico [...]. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 190). Deveras, os conhecimentos investigativos são imprescindíveis e devem nortear o ensino universitário, mas não bastam por si mesmos e não se convertem mecanicamente em saberes da docência.

A preponderância da dimensão da pesquisa como preocupação central dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em que se formaram foi um ponto significativo que emergiu nas vozes dos professores entrevistados. Vale dizer que para a maioria deles (Ariano, Adélia, José, Rachel e Maria), o mestrado foi cursado antes do ingresso no magistério superior. Quando iniciaram a docência nesse nível de ensino, apenas duas professoras ainda estavam concluindo essa etapa da formação (Rachel e Cora).

Os cinco professores que possuem doutorado fizeram esse curso quando já estavam inseridos no exercício do magistério universitário, logo, eles estavam obtendo os

²⁷A Plataforma Sucupira foi lançada no dia 27 de março de 2014. O nome é uma homenagem a Newton Sucupira, relator do Parecer 977/65 que oficializou a pós-graduação no Brasil. A plataforma favorece que as informações dos programas de pós-graduação sejam acessíveis, ficando os dados permanentemente disponíveis.

conhecimentos doutorais ao mesmo tempo em que estavam imersos na atividade docente, fato que poderia ser tomado como elemento impulsionador do compartilhamento de saberes e experiências vividas na prática docente universitária, fazendo emergir situações e saberes de experiência que poderiam ser utilizados como ponto de partida para a reflexão crítica da prática desenvolvida por eles, tendo em vista sua compreensão e superação. Essa preocupação pedagógica, entretanto, não balizou os estudos que os professores fizeram na pós-graduação.

Em seu depoimento, Adélia reconheceu que o foco da pós-graduação não é formar professores para a docência universitária. Por sua vez, Cora, Rachel e Maria ressaltaram que a pesquisa é o componente prioritário da formação *stricto sensu*, sendo este seu diferencial em relação à graduação. Sobre isto, elas relataram:

O objetivo da pós-graduação não seria esse- *formar professor*. Não é! Dizer que para dar aula na universidade o ponto central seria na pós-graduação, eu não concordo com isso não. É tanto que muito professor entra na universidade com a pós-graduação, muitas vezes, PÓS-DOCTORADO no exterior. Você olha o currículo, não tem sombra de dúvidas, a pessoa é extremamente capacitada, tem vários trabalhos publicados, em outras línguas e tudo mais. Mas, nem gostam de dar aula! Isso já vem exatamente por quê? Por que ele vem de uma formação que não preparou para o ensino em nível superior. Não é o foco da pós-graduação! Eu acho que isso deveria mudar! (ADÉLIA. B1).

Na pós-graduação, principalmente no doutorado, você tem mais tempo de aprofundamento, de pesquisa. Você tem mais oportunidade de estar envolvido em grupos de pesquisa e em outros lugares, ou seja, de você viajar, de você ir para congresso, de você conhecer novos grupos, novas pessoas [...]. Te influencia muito nessas inserções de pesquisa e de conhecer realmente pessoas, nas articulações com outros companheiros, teóricos, enfim, isso é importante. Na graduação você não tem isso. (CORA. CS).

Fiz mestrado em educação [...]. Eu acho que contribuiu muito na questão da pesquisa. Quando eu fiz graduação não tinha pesquisa. O nosso curso não tinha monografia. Minha primeira experiência de pesquisa foi a monografia da especialização. Quando você chega no mestrado ver a disciplina relacionada a pesquisa, ver a teoria do conhecimento, etc. (RACHEL. PE).

O mestrado foi mais pesquisa mesmo. Eu tive que brigar, digamos assim, para fazer uma pesquisa mais voltada para a minha sala de aula, porque eu era professora da Educação Básica. Eu sempre entendi que a minha pesquisa tinha que fazer sentido para a minha realidade. (MARIA. LP).

As professoras expressam uma realidade já debatida neste estudo, que se traduz na falta de lugares institucionalizados de formação para o Ensino superior (CUNHA, 2010). Elas mostram que a dimensão investigativa prepondera como conteúdo principal nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Isso ocorre em detrimento dos conhecimentos pedagógicos de formação para o ensino universitário propriamente dito.

O que observa-se, porém, é que o excelente pesquisador não se torna automaticamente um professor eticamente comprometido com o seu fazer docente, alguém que reflete criticamente sobre a sua prática de ensinar, sobretudo, porque lhes falta a mediação de conhecimentos teóricos para entender a complexidade do Ensino Universitário. No modo positivista de conceber a formação, a pós-graduação não integra, “de forma sistemática, questões pedagógicas em seu trabalho de formação de pesquisador”. (SEVERINO, 2009, p. 129)

O investimento central na preparação do pesquisador e a exigência avaliativa pela produtividade eleva o prestígio da pesquisa, rebaixando conseqüentemente o valor da função docente. É por isso que se encontram, em algumas situações, professores renomados no campo investigativo, despreparados para lidar com os desafios do cotidiano da sala de aula, como bem revelou a professora Adélia. O pensamento sobre esta situação contraditória foi elaborada por Zabalza (2004, p. 155), ao acentuar que

[...]. É frequente encontrar excelentes pesquisadores que são professores medíocres (ou, não se comunicam bem, ou utilizam um tipo de discurso muito elevado e complexo, ou mantém relações conflitantes com seus estudantes, ou não tem tempo suficiente para preparar a aula, ou estão mais envolvidos com os conteúdos que explicam do que com a forma como seus estudantes os decodificam e assimilam.

Essa situação corrobora a ideia ainda vigente de que a pós-graduação conduz os professores à docência universitária pelos atalhos da pesquisa, como se formar o pesquisador já constituísse em si formar o professor. Conforme mencionado, a imersão nos conhecimentos da pesquisa não é suficiente para qualificar didática e pedagogicamente o professor universitário. De acordo com Cunha e Zanchet, (2010, p. 194),

Em geral, acredita-se que a pesquisa faz melhor os professores porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender, e essas são qualidades importantes na docência. Em contrapartida não podemos tomar como “verdade” absoluta que um pesquisador qualificado será um bom professor, pois, se assim o fosse, o ingresso na carreira docente de pesquisadores reconhecidos implicaria excelente desempenho no ensino.

É indispensável entender que “um professor que somente possua sua formação pautada na pesquisa, como ocorre em sua maioria nos cursos de pós-graduação, teria um déficit gigantesco no que concerne ao ensino”. (FRAGELLI, CARRASCO, AZEVEDO, 2014, p. 08). É certo que, quando se trata da formação de professores em geral, há nítido

descompasso da pesquisa em relação ao ensino gerando dicotomias que necessitam ser superadas.

Não se trata de negar o papel fundamental da pesquisa na formação docente dos professores de qualquer nível de ensino. Na verdade, além das demandas avaliativas, trata-se de ensinar por meio de uma postura investigativa, ou seja, “impõe-se que o professor valorize a pesquisa em si como mediação não só do conhecimento, mas também, e integralmente, do ensino”. (SEVERINO, 2009, p. 135).

Sem perder de vista a essencialidade da interligação dialética do ensino com a pesquisa, é importante compreender que, “apesar de sermos pesquisadores (geralmente os concursos, em sua maioria, já partem dessa premissa em seus requisitos de seleção), o cargo que tomamos posse é o de professor e estes processos de formação nem sempre são similares”. (PORTO e DIAS, 2013, p. 59).

Na verdade, os conhecimentos ligados à dimensão pedagógica são, muitas vezes, renegados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Normalmente, chegam a afetar os professores por meio de observações assistemáticas, destituídas de reflexividade crítica e de conhecimentos cientificamente elaborados sobre o campo da docência universitária.

De fato, além da pesquisa como dimensão formativa preponderante na pós-graduação, os docentes, ao abordarem experiências formativas marcantes nessa etapa da trajetória profissional, citaram que nesses cursos foi significativo o favorecimento de aprofundamento teórico da área específica de formação disciplinar. Das aprendizagens ligadas ao fazer docente, houve destaque para a aprendizagem ocorrida por meio da observação da prática de ensino de professores dos cursos *stricto sensu*, sobretudo, do como não fazer a docência no Ensino Superior. O estágio de docência universitária também foi ponto de análise na fala de professores que mencionaram aspectos dessa vivência. Esses elementos são apresentados no próximo tópico.

4.3.1 Experiências significativas de aprendizagem docente

O **aprofundamento teórico** de temas da área específica de conhecimentos constituiu elemento percebido pelos interlocutores deste estudo como ganho significativo na pós-graduação. Sobre esse aspecto os professores apontaram:

O Mestrado foi FUNDAMENTAL! Minhas concepções mudaram. Eu não tinha estudado a Linguística como eu deveria na universidade, tinha muita coisa que era intuitivo. Quando eu cheguei no mestrado foi que eu fui realmente estudar sobre as

diversas concepções de Língua, de ensino de Línguas, de sujeitos.... Foi fundamental. Ajudou demais! (MARIA. LP).

[...] A influência foi muito nesse sentido de primeiro, aprofundamento teórico e metodológico; de aprofundamento da minha experiência de lidar com a teoria e com o ensino também. No mestrado eu já estava na universidade [...]. (CORA. CS).

De uma certa forma, a pós-graduação contribui muito para você aprofundar seus conhecimentos teóricos. (RACHEL. PE).

Para as docentes, a pós-graduação serviu como ocasião de aprofundamento de estudos de conteúdos da área de formação inicial de procedência. O aprofundamento de conhecimentos teóricos foi tomado como base para que elas caminhassem para transpor a intuição, ampliando concepções sobre temas de interesse do seu campo de formação. Isso é sobejamente relevante para a formação do professor universitário. A pós-graduação, entretanto, precisa possibilitar que esses conhecimentos teóricos ajudem a compreender e a transformar a prática pedagógica do docente na sala de aula universitária.

A atenção aos conhecimentos da área específica é imprescindível, mas a pós-graduação não completa seu papel de formação docente para o magistério universitário, se não integrar em seu currículo conhecimentos teóricos relativos à Pedagogia universitária, seara importante de compreensão e constituição de conhecimentos pedagógicos para o Ensino Superior.

Como explicitado por Zabalza (2004), a ausência dos conhecimentos pedagógicos conduz os docentes a não saberem lidar com o cotidiano do ensino, e a não compreenderem como se manifesta a aprendizagem peculiar aos educandos adultos. O foco exclusivo nos conhecimentos específicos da área foi apontado pelo professor Ariano como fator limitante da sensibilidade pedagógica, impedindo o docente de perceber o aluno, sua história e modo próprio de aprender como parte do seu trabalho do professor universitário. Sobre isto, ele afirmou:

Como a gente adquire conhecimentos muito específicos no mestrado e doutorado, a gente esquece que está tratando de um aluno de graduação e que ele tem uma trajetória de vida, que ele teve dificuldades básicas (ARIANO. B2).

Preocupar-se com os conhecimentos da área específica de formação é primordial, pois não é possível pensar um professor universitário ou de outro nível de ensino que desconheça os conteúdos da área em que se formou. Quem ensina precisa saber o que ensinar, a quem ensinar, como ensinar e por que ensinar. Desse modo, é preciso ter claro a ideia de

que, “além de competência técnica, dos conhecimentos específicos e da experiência na profissão, a prática de ensino na educação superior requer o desenvolvimento de saberes pedagógicos”. (BARROS e DIAS, 2016, p. 45).

Com arrimo nessa complexidade de saberes, é inegável que a incorporação de conteúdos disciplinares pelos docentes universitários é por demais fundamental. A internalização desses conhecimentos, no entanto, precisa fundar-se na construção crítica, logo, não deve ser resultante da transmissão mecânica favorecida pelo corte entre a pesquisa e o ensino mediante a simples e imediata repetição do que já existe.

É por isso que a postura do educador na pós-graduação precisa ser voltada para a formação integral do pós-graduando, além da instrução (THERRIEN, 2011, p. 35). Para tal, é preciso compreender no campo da formação de professores, dentre outras condições, a incontornável necessidade de buscar articular dialeticamente o par dialético- ‘ensinar’ e ‘saber ensinar’, corroborando, assim, com as ideias de Therrien (2006, p. 73) ao assinalar que

A formação profissional para a docência tem dois requisitos essenciais: o domínio da matéria de ensino, que situamos no campo disciplinar, e o saber ensinar, objeto do campo pedagógico. Destaca-se, aqui, a dicotomia bacharelado e licenciatura na formação para a docência, que a dialética da dinâmica teoria e prática, articulada pela racionalidade dos sujeitos em interação pedagógica, deve superar.

Therrien (2006, p. 76) entende ainda que “o saber ensinar está intimamente relacionado à construção de uma autonomia para a ação atenta, refletida, crítica e ética”. Nessa discussão, necessário é entender a autonomia docente como um *processo crescente* que “não se encontra posta desde a gênese dos movimentos construtivos, mas esses primeiros movimentos representam elementos chaves na sua constituição [...]” (ISAIA, MACIEL e BOLZAN, 2010, p. 13). Logo, a autonomia do professor é uma elaboração gradativa e perene, que não pode ser simplesmente determinada por decreto (CONTRERAS, 2002).

Na consolidação da autonomia docente, é importante não deixar passar despercebido o movimento de formação contínua de aprendizagem da profissão, resultante, principalmente, da diversidade de vivências internalizadas em vários lugares (sistemáticos ou não), concretizadas em relações e em tempos diversos da existência profissional. A transformação dessas vivências em experiências significativas passa a constituir cada ser docente em particular, que, por sua vez, vai se revestindo da autonomia como um constructo que representa uma aprendizagem encravada no constante vir-a-ser profissional.

Especialmente no caso dos docentes universitários, a falta de lugares formalizados para a aprendizagem da docência reforça a necessidade de se buscar perceber as

internalizações desse campo ocorridas assistematicamente. Essas experiências não perdem importância por serem assistemáticas. Pelo contrário, podem ser tomadas como ponto de partida para a reflexão sobre os sentidos engendrados pelos professores acerca da própria trajetória de formação, fazendo emergir também brechas para reflexões acerca de opções que vislumbrem caminhos formativos institucionalizados e sistematicamente organizados, alicerçados em experiências formativas concretas dos professores em exercício. Sobre as experiências de formação docente de caráter não sistemático percebidas na pós-graduação, a aprendizagem pela observação da prática de professores dos cursos *stricto sensu* chamou a atenção como um dado importante desta pesquisa.

No que se refere à **aprendizagem por observação**, no movimento de formação do seu ser profissional, o professor José, ao revisitar criticamente o passado, analisou a ideia de que a pós-graduação cursada por ele, mesmo pautada em uma racionalidade técnico-disciplinar, lhe propiciou situações que se tornaram fontes de reflexão no desenvolvimento atual de seu trabalho pedagógico universitário.

Na incipiência de formação pedagógica intencional no curso *stricto sensu* na área de Matemática pura, o docente mostrou que, ao ingressar no magistério superior, tomou como referência algumas práticas de professores da pós-graduação. Estas práticas, embora conservadoras, de início, foram admiradas e seguidas à risca por ele. Com o tempo, no entanto, essas mesmas referências foram ressignificadas pelo professor José em um processo de reflexão crítica “que contribuiu de uma maneira positiva no como não fazer”. É o que se evidenciou em suas palavras:

Minha pós-graduação foi em Matemática Pura. Houve contribuições sim. Por exemplo, havia postura de professor que não dialogava. Isso contribuiu de maneira positiva no como não fazer. No começo eu acho que contribuiu de uma maneira negativa, porque eu adotava as mesmas posturas conservadoras, a de ser um professor rígido e tal. Mas com o tempo, com a reflexão crítica daquelas aulas lá, eu comecei a ver como não agir. E era engraçado como a gente reclamava dessa distância, e eu agia da mesma maneira. (JOSÉ. M2).

No começo da carreira no Ensino Universitário, apesar de repetir as mesmas atitudes rígidas de ex-professores da pós-graduação, com o tempo, essa reflexividade gerada na prática instigou José a buscar posturas diferentes na interação com seus alunos. Pode-se dizer que as posturas docentes, de um modo geral, derivam da imagem de como o conhecimento é construído, da forma como se pensa o conhecimento.

O distanciamento que marcava a relação do ex-professor de José com os discentes se fazia com base na concepção que esse docente tinha do conhecimento como

aglomerado de informações elaboradas, prontas e acabadas a serem transferidas diretamente para a cabeça dos alunos. Essa visão conservadora é representada por Machado (2008) pela imagem do balde. Na lógica do *baldismo*, conhecer é como encher um balde de matérias desconectadas, os alunos são tratados “como se fossem baldes vazios a serem preenchidos com a matéria que recebem na escola”[...] (MACHADO, 2008, p. 14).

Por outro lado, propondo a imagem do conhecimento como *iceberg*, o autor infere que nem tudo o que a pessoa conhece é possível ser exposto, ficando explícita apenas uma parte daquilo que ele sabe, a chamada ponta do *iceberg*. Parcela considerável do que se conhece permanece com sua maior parte submersa. Nesse sentido, remetendo essa reflexão para o campo da docência universitária, compreendo que não é possível ao professor da universidade ensinar tudo o que ele sabe, e, às vezes, também ocorre de ele ensinar aquilo que não tinha a intenção explícita de repassar. É por isso que “[...] como docentes, sempre ensinamos muito mais do que pretendemos explicitamente, para o bem e para o mal, servindo tacitamente de exemplo ou de contra-exemplo [...].” (MACHADO, 2008, p. 17).

Além da pesquisa, do aprofundamento teórico e da observação da prática de ex-professores, o **Estágio de Docência Universitária** também foi citado como dimensão relevante da pós-graduação *stricto sensu*, tendo sido destacado por dois professores entrevistados ao atribuírem significados distintos à vivência experienciada por eles.

Vale ressaltar que, ante a ausência de lugares demarcados para a formação da docência universitária, a Portaria CAPES nº 76, de 14 de abril de 2010, instituiu a obrigatoriedade do Estágio de Docência na formação dos pós-graduandos que são bolsistas do programa Demanda Social²⁸. Referida Portaria definiu que o objetivo do Estágio é a *preparação* para a docência e a qualificação de professores para o ensino de graduação.

Mais uma vez o termo ‘preparação’ surge como substitutivo restritivo do conceito de *formação*. Ademais, por que só os estudantes bolsistas devem ser preparados para a docência? Além de não incluir os alunos não bolsistas nessa obrigatoriedade, a Portaria, em seu inciso VII, estabelece que o docente do Ensino Superior que comprovar experiência nessa atividade ficará dispensado do Estágio. A obrigatoriedade para parcela dos alunos dá margem ao entendimento de que a CAPES não priorizou a formação docente como componente relevante dos cursos de pós-graduação, tornando o Estágio uma atividade secundária e dando

²⁸ Programa de apoio a pós-graduação *stricto sensu* vinculado a CAPES. Há concessão de bolsas “a instituições de personalidade jurídica de direito público e ensino gratuito, avaliadas pela CAPES com nota igual ou superior a três”. Ver site da CAPES: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/ds-e-proap>>

a entender que os professores universitários em exercício não necessitam de formação docente sistemática e intencionalmente constituída (ANSELMO, 2015).

A UECE avançou um pouco mais em relação ao Parecer de 2010 da CAPES, ao editar a Resolução nº 821/2011 do Conselho Universitário - CONSU-UECE, que amplia a obrigatoriedade do Estágio de Docência para todos os alunos, bolsistas ou não. Ainda excetua, no entanto, o docente com experiência comprovada de pelo menos um ano no magistério superior, dizendo que este poderá ser dispensado do Estágio, mantendo ainda a lógica que permeia a desqualificação da formação do professor da universidade que já exerce o magistério. Não seria o Estágio um importante espaço de compartilhamento de experiências, reflexão e atualização de saberes da prática por meio da interação do professor em exercício como outros sujeitos, tempos e locais?

Em pesquisa realizada com mestrands que exercem o magistério, Anselmo (2015) observou que, apesar de estes sujeitos reconhecerem a importância do Estágio de Docência, destacaram a quantidade exacerbada de outras atividades de cunho científico-produtivo a serem realizadas no mestrado, afirmando que, por conta dessa gama de exigências (produzir Artigo, publicar, participar de evento, cursar disciplinas, qualificar o projeto, etc.), é certo que obtenham dispensa do Estágio. Novamente a produção científica ressoa como prioridade nos programas de pós-graduação, deixando para último plano a docência como dimensão necessária da formação dos pós-graduandos.

Dos entrevistados neste estudo, apenas dois professores mencionaram o Estágio de Docência como disciplina da pós-graduação que, de algum modo, afetou a sua composição docente. O depoimento deles caminha em direções opostas. O professor Ariano destacou que ministrou aulas de Fisiologia Vegetal no Estágio e considerou essa experiência importante para a sua aprendizagem.

Em outra direção, o professor José verteu críticas ao modo como o Estágio foi ministrado em sua pós-graduação em Matemática. Para ele, essa disciplina não propiciou nenhum tipo de contribuição para a formação didático-pedagógica dos pós-graduandos. A forma como os dois professores interpretaram o Estágio de Docência Universitária vivido na pós-graduação está explicitada nos depoimentos seguintes:

Mesmo a pós-graduação que fiz sendo muito específica e não houvesse esse foco na formação docente, eu lembro que tinha uma disciplina no mestrado e duas no doutorado, que eram como se fosse Estágio na docência no Ensino Superior. A gente tinha que ministrar aulas na disciplina do professor orientador, ou de qualquer outra disciplina que o professor disponibilizasse algumas aulas. Eu ministrei aulas de Fisiologia Vegetal. E foi uma experiência interessante na docência do ensino

superior. Embora fosse uma experiência rápida, foram apenas duas aulas em cada disciplina, mas, foi uma experiência importante. (ARIANO. B1).

Na pós-graduação, eu fiz duas disciplinas que eram obrigatórias, eram para ser pedagógicas, acho que eram “Estágio de docência no ensino superior I e II”. Eram para ser pedagógicas, mas o que a gente fazia de fato [...] era simplesmente expor o que a gente estava trabalhando. Não tinha nada de metodologia, didática, nada disso. Eram os próprios professores da Matemática que davam essas disciplinas. Não tinha nenhuma contribuição pedagógica mesmo. Esse Estágio de docência a gente fazia lá expondo [...] Acontecia dentro da sala de aula da pós-graduação, dentro do departamento. Não havia discussão didático-pedagógica, nem leituras desse tipo. (JOSÉ. M2).

À vista dos casos analisados, no movimento complexo de aprendizagem da docência, fica visível o fato de que a pós-graduação em geral não cumpre seu papel de propiciar conhecimentos científico-pedagógicos com vistas a formar professores para o ensino universitário. Isso é contraditório, pois a pós-graduação ainda representa o único espaço mencionado na LDB como prioritário para a ‘preparação’ (compreensão legislativa reduzida de ‘formação’) que deveria ser propiciada aos professores do Ensino Superior. Nem mesmo esta ‘preparação’, no entanto, vem ocorrendo de fato.

A situação elucidada ajuda a promover movimentos de aprendizagem da docência universitária compostos por um processo de formação artesanal e empírico (CUNHA, 2010, 2014; PIMENTA e ANASTASIOU, 2005), tecido solitariamente, com base quase que, exclusivamente, em saberes da prática, sobejamente importantes, mas que prescindem de fontes teóricas que permitam aos professores universitários compreenderem essa mesma prática em sua totalidade complexa, pois, mesmo que o docente sem formação pedagógica chegue a atingir bons resultados, corre o risco de “não conseguir teorizar sobre o que faz”. (CUNHA, 2014, p. 21).

As lacunas da formação pedagógica sistemática para o ensino universitário que marcaram a formação inicial e a pós-graduação ensejaram desafios importantes que foram sentidos pelos entrevistados, especialmente, na fase em que deram início à prática da docência universitária. Aspectos realçados nessa etapa da trajetória formativa são salientados adiante.

4.4 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PRINCIPAIS DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS

A preocupação com a formação dos professores universitários precisa levar em conta os problemas enfrentados por esses profissionais em seus primeiros anos de ensino, pois, de acordo com Bozu (2009, p. 319), “[...] en estos primeros años se forman y se

consolidan la mayor parte de los hábitos y de los conocimientos que utilizarán en el ejercicio de la profesión docente”. Confirmando essa ideia, Isaia, Maciel e Bolzan (2010) afirmaram que o começo da docência universitária é, antes de tudo, um momento ímpar para se constituir as bases de socialização profissional, ou ainda o gérmen para o profissionalismo interativo.

Nos estudos sobre os ciclos de vida profissional dos professores universitários, Bozu (2009, p. 320) compreende que “el profesor novel es un profesor joven, con alguna experiencia profesional y con menos de 3 ó 5 años de experiencia docente en una institución universitaria”. Nessa demarcação, é possível considerar que o tempo de experiência do professor na Instituição universitária pode ser definido em três etapas: Inicial: 0-5 anos; Intermediária: 6-15 anos; Final: 16 anos em diante. (ISAIA, MACIEL E BOLZAN, 2010).

Focalizando essas etapas, identifiquei que quatro docentes colaboradores desta pesquisa possuem de nove a 15 anos de atuação no ensino universitário (Maria, Ariano, Adélia e José) e três professoras têm de 16 a 22 anos de vivência nesse nível de ensino (Clarice, Rachel e Cora). Como se vê, os sujeitos estão situados nas fases Intermediária e Final do ciclo de vida profissional. Todavia, embora eles estejam afastados temporalmente da fase inicial, as experiências vividas na passagem por essa etapa permanecem incrustadas em seu ser docente, tornando-os capazes de significar com as lentes do presente os desafios vividos na fase inicial de socialização profissional.

Em relação aos desafios enfrentados no período em que começaram a ensinar na universidade, os professores destacaram algumas inquietudes e inseguranças que envolveram esse momento, confirmando o revelado em investigações que tratam da temática dos professores iniciantes que sinalizam que “una mayoría de los profesores principiantes vive su primer año de trabajo en la enseñanza como una experiencia problemática y estresante”. (BOZU, 2009, p. 319).

A seguir, reconstituo os desafios realçados pelos professores na fase inicial da docência universitária, expressos por eles, como timidez, insegurança e nervosismo, aliados a percepção de que dar aula na universidade não é o mesmo que dar aula na educação básica, além de obstáculos didático-pedagógicos sentidos.

Ao relatar os desafios em seu processo de iniciação à docência universitária, Adélia destacou a **timidez** como principal obstáculo que marcou essa fase. Essa característica pessoal a fez sentir medo de encarar o público de alunos com o qual teve que interagir. Duas das três professoras da área de Humanidades concederam depoimentos similares ao referirem-se ao **nervosismo** e à **insegurança** que sentiram logo quando começaram a ensinar na universidade. Essas sensações foram assim descritas:

Eu cheguei para dar minha primeira aula, eu não vou esquecer nunca [risos] [...] eu entrei em pânico. Eu tinha me preparado, mas eu era muito tímida! Muito! Então, falar em público, para mim, era um terror. E quando vi, eu estava exatamente numa profissão em que eu tinha que falar ao público. [Risos]. Não só falar, eu tinha que INTERAGIR [...]. No começo foi muito estressante por conta disso, por causa da minha **timidez**. Mas, aos poucos, eu fui controlando isso. Fui contornando! E fui vendo também que não era essa coisa tão apavorante [...]. Você chega assim... por dentro, você está o caos. [Risos]. Mas, a cara vai toda dura [risos], formal. Não pode deixar transparecer que você está ali em pânico, querendo sair correndo [...] (ADÉLIA. B1).

Quando eu entrei a primeira vez na sala de aula, eu suava tanto, suava tanto... E comecei- Introdução a Sociologia, para o pessoal da Pedagogia. Eu suava tanto que teve um aluno que me ajudou. Era um suor frio, aquele **nervosismo** mesmo. Ele disse: “*Professora, pode ficar calma que nós somos legais*”. Foi tão engraçado. Quando ele disse isso, parece que um alívio começou. Então, a dificuldade foi muito pessoal mesmo. (CORA. CS).

O começo foi desafiador! Eu ficava: “*Meu Deus, eu tenho conhecimento suficiente para ser professora universitária?*” Eu tive uma **insegurança** muito grande no início [...]. Depois você ver que tem muita contribuição a dar. Você tem que não se negar a dar sua contribuição. Eu gosto muito de ler, de conhecer mais. E eu poderia estudar mais, me aprofundar e dar conta do recado. E consegui superar essa insegurança inicial. (RACHEL. PE).

As narrativas de intranquilidade das professoras evidenciam a existência de fragilidades que marcam a subjetividade de docentes atuantes na universidade. Em contraposição, muitas vezes, o professor universitário é representado como um ser iluminado, uma máquina do conhecimento específico, um ‘quase-Deus’ que não pode demonstrar medos, fraquezas ou inseguranças. Os professores entrevistados, ao expressarem sensações inerentemente humanas na fase de iniciação à docência, ajudam a desconstruir o mito do ‘professor-universitário-robô’, permitindo enxergar o saber sensível que os envolve e os torna humanos formadores de outros humanos, e, nesse processo de humanidade, se humanizam a si mesmos.

De fato, foi importante para Cora expressar seu nervosismo diante da turma, pois, só assim, teve a oportunidade de contar com o apoio de um estudante que conseguiu aliviar sua tensão, mostrando que, na relação de confiança com o grupo de alunos os professores também podem aprender e ganhar segurança na profissão.

Essa transformação tem a interação com os discentes como fonte de aprendizagem, sobretudo porque a docência é uma profissão marcada com relações humanas, em que a comunicação de informações, conhecimentos e experiências jamais pode ser feita friamente, individual e mecanicamente, mas no calor da interação, das emoções que afloram

do encontro de pessoas com variadas identidades, movidas por interesses diversos. Pensar uma Didática para o Ensino Superior é entender também a relevância da dimensão intersubjetiva, humana, afetiva e dialógica do trabalho pedagógico. Nesse modo de pensar, importa ter claro a ideia de que,

[...]. Não posso negar a singularidade de minha existência, mas isto não significa que minha existência pessoal tenha uma significação absoluta em si mesma, isolada de outras existências. Pelo contrário, é na intersubjetividade, mediatizada pela objetividade, que minha existência ganha sentido. (FREIRE, 2001, p. 134).

Retomando as falas dos professores sobre seu processo de iniciação à docência universitária, destaco que do grupo de entrevistados, apenas a professora Maria caracterizou essa fase como uma experiência tranquila! Em sua concepção quando ingressou como professora da universidade, “O magistério superior não era novidade!” Destacou que sentiu uma ansiedade normal, como sente ainda hoje a cada turma nova. Ela possui uma média de vinte anos de docência na Educação Básica. Esse fator foi visto por ela como elemento que a fez ter mais segurança no começo do magistério universitário.

A experiência da professora Maria consolidada no ‘chão escolar’ possibilitava que, de algum modo, ela transportasse elementos do contexto escolar para perto dos discentes, tornando seus anos iniciais de docente universitária sem problemas muito aparentes nesta relação de aprendizagem. É relevante entender, entretanto, que as experiências docentes adquiridas por professores universitários na educação básica exigem movimentos de rupturas e continuidades, porque

[...] a docência permite que essas experiências se expressem e se desenvolvam continuamente no magistério superior, a partir das práticas de pesquisa e de sua teorização. Mas, da mesma forma exige que se coloque em ação processos de ruptura, pois a docência no contexto no Ensino Superior constitui-se como uma profissão com características distintas da docência na Educação Básica”. (BOLZAN e POWACZUK, 2013, p. 206).

Realmente, embora a professora Maria reconheça a importância dos saberes docentes adquiridos em sua experiência de professora da Educação Básica, ela, assim como outros dois professores referidos na sequência, compreende que **ensinar na universidade difere de ensinar na Educação Básica**.

Nesse sentido, a iniciação à docência na universidade foi traduzida por Ariano e José como algo muito difícil, juntando-se assim ao conjunto de docentes que caracterizou esse momento como desafiador. Os dois, antes do ingresso no ensino superior, deram aulas na

escola básica, contabilizando um ano (José) e quatro anos (Ariano). Um dado relevante que vem à tona na fala desses professores é expresso no argumento de que ‘dar aulas na universidade não é o mesmo que ensinar na educação básica’. Assim como eles, conforme mencionei, a professora Maria também corrobora esse modo de pensar. Para os docentes indicados:

No início foi muito difícil! Uma coisa é você ministrar aula na educação básica e outra coisa é você ministrar aula no ensino superior. Foi um desafio muito grande [...]. (ARIANO. B2).

Foi bem difícil! Apesar de eu já ter tido um pouco de experiência na Educação Básica, mas eu ia DAR AULA NA FACULDADE! Eu fiquei bem nervoso nas minhas primeiras aulas [...]. (JOSÉ. M2).

Ensinar na universidade tem sido muito feliz! É totalmente diferente. Um dia desses eu estava pensando que apesar de toda a carga de trabalho da educação básica, mas eu acho que eu nunca trabalhei tanto agora [...]. Porque exige mais! É aquela coisa de você está sempre atualizado. A educação básica, você também precisa disso, mas de certa forma você se acomoda mais, os alunos não são tão exigentes. Quando você estar na universidade tem esse desafio constante...é o movimento onde você ministra uma disciplina, aí no próximo semestre você já tem que estar pensando “o que é que eu posso melhorar? ”, “o que é que tem de novidade? ” (MARIA. LP).

O fato de já terem atuado como professores do ensino básico foi o que moveu os entrevistados a mencionarem que há diferenças entre a didática do ensino básico e a universitária, sendo o início da docência nesse campo considerada “difícil” por Ariano e José. Por sua vez, a necessidade de atualização constante dos conhecimentos disciplinares foi um desafio positivo encontrado por Maria no magistério superior. Assim, estudar constantemente e renovadamente os conteúdos para ensiná-los aos graduandos foi visto como aspecto fecundo da profissão.

A situação de diferença entre ensinar na Educação Básica ou no ensino superior não deixa de ser resultante do público de alunos com o qual os docentes passaram a lidar. Tal público é composto por estudantes adultos com certo grau de independência intelectual que os diferencia dos alunos do ensino básico. Além disso, os discentes da graduação, geralmente, ingressam nos cursos universitários interessados em adquirir conhecimentos para uma futura inserção profissional.

A interação com os estudantes-adultos permeia o modo de ensinar e aflora como componente importante de aprendizagem da docência universitária. Principalmente no início da carreira, esta relação tende a ser marcada por desafios de cunho didático-pedagógico. Relevante é perceber que a este obstáculo, assim como aos demais desafios citados no

decorrer dessas discussões, os docentes foram atrelando indicativos de superações obtidas com o tempo e com a experiência prática.

Nessa perspectiva, alguns **desafios de cunho didático-pedagógico** sentidos foram citados por quatro dos professores entrevistados. Nos primeiros anos da prática docente universitária, entraves dessa dimensão se materializaram na dificuldade didática específica de lidar com o **planejamento** das aulas (Ariano), no obstáculo de não ter uma **formação** pedagógica e didática para trabalhar os conteúdos (José; Cora) e na difícil relação inicial com os alunos, marcada pela **rigidez** antipedagógica (Clarice). Importante é perceber que os docentes relataram as dificuldades didático-pedagógicas e, simultaneamente, expressaram superações correspondentes, conforme se vê nos depoimentos a seguir:

Eu enfrentei muitas dificuldades, principalmente, no **planejamento** dessas disciplinas, na preparação do material didático para apresentação dessas disciplinas. E esse desafio inicial fez com que eu me empenhasse muito no planejamento e na melhoria dessas aulas. Depois [...] eu fui me aperfeiçoando e o negócio foi se tornando mais fácil. (ARIANO. B2).

No começo, **por eu não ter uma formação pedagógica**, foi muito difícil [...]. Eu confesso que eu nunca fiz uma disciplina de Didática, nem de nada. Eu li algumas coisas, mas disciplina mesmo eu nunca fiz, uma disciplina formal. E no começo era bem difícil! Mas, com o passar dos anos, as coisas foram se ajustando, e eu fui me adequando mais na prática do que na teoria. Eu sempre ouvi muito os comentários dos alunos. Sempre fiz uma autoavaliação. E isso permitiu que eu melhorasse, de certa forma, nesse aspecto. (JOSÉ. M2).

Depois do primeiro semestre, eu comecei a deslanchar mais. Porque eu sempre fui aquela leitora ávida. [...] O que me ajudou foi a parte filosófica da disciplina. Então, eu dominava bem o conteúdo, mas **eu não conseguia ainda uma didática realmente interessante** que passasse o conteúdo. (CORA. CS).

O primeiro dia de aula [...]. Tive medo! Nunca tinha dado aula [...]. **eu assumi a postura rígida que eu via dos meus professores** [...]. Até porque para fazer diferente, você tem que ter conhecimento pedagógico. O meu conhecimento era só aquilo que eu tinha na graduação, que era o quê? Normalmente era... conta, conta, conta, conta, conta, conta [...] eu comecei... uma das disciplinas acho que era Fundamentos da Matemática I [...] Também tive Cálculo I, e os alunos falaram: *“Olha professora, pode mudar logo isso daí, que ninguém vai aprender isso não, porque nós não temos capacidade de aprender isso”*. Eu olhei para esses alunos- *“Como é que é? Vocês vão aprender! [Risos]. Vamos acabar com isso e vamos aprender. Vamos mudar essa história”* [...]. Eu tive que fazer um trabalho de conscientização desses alunos, dizer que eles eram capazes de aprender [...] para depois eu entrar na disciplina de Cálculo. Então, conversei com a turma, depois eles foram superando as dificuldades [...] (CLARICE. M1).

Os professores supracitados apontaram a dimensão didático-pedagógica como um desafio importante enfrentado por eles, chamando a atenção para o saber ensinar como aspecto indispensável prática dos professores universitários. Sobre isto, o professor José

chegou a afirmar nunca ter feito uma disciplina formal de Didática. Com amparo na inquietação exposta, formulo a seguinte pergunta: até que ponto uma disciplina formal de Didática permitiria conhecimentos necessários para o professor da universidade saber dar aula?

A obtenção de um receituário didático com regras de como ensinar bem e corretamente é o que se espera da Didática desde os seus primórdios. Nesse sentido, o como dar aula é o foco da Didática, disciplina que, nas origens, assume caráter prescritivo e normativo de base tradicional, centralizada “na transmissão das verdades incontestáveis da Igreja e da Ciência positivista [...] bem como assimilação acrítica e passiva da cultura do dominador pelos dominados através do exercício de repetição”. (FARIAS et al., 2014, p. 15).

Sabe-se, todavia, que a discussão sobre o papel e as múltiplas dimensões da Didática vem evoluindo ao longo do tempo. De fato, hoje, mesmo no cerne das contradições, é possível entender a Didática como uma ciência da reflexão crítica e sistemática do ensino, se apoiando em fundamentos emancipatórios da Pedagogia para transformar realidades humanas e sociais. Logo, a Didática e a Pedagogia não podem ser reduzidas a campos fornecedores de meros receituários e técnicas a serem aplicadas mecânica e acríticamente.

A Didática emancipatória e fundamentada na razão dialógico-comunicativa precisa dar atenção aos anseios vividos pelos professores, principalmente, nos anos iniciais da profissão, oferecendo suporte para que eles possam refletir continuamente e coletivamente sobre a prática de ensino e acerca do ser professor da universidade. À luz dessa abordagem crítica, a Didática é percebida “como fundamental para o desvelamento dos porquês que fundamentam a atividade pedagógica, redescobrimo assim a importância do planejamento e de todos os elementos que compõem o processo de ensino, desenvolvendo-lhes a capacidade de investigar a sua ação como professores”. (PORTO e DIAS, 2013, p. 62)

Sob este ângulo, a Didática compreende o ato pedagógico como prática social, reconhecendo a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, envolto por dimensões humanas, técnicas e políticas (CANDAU, 1983). Uma didática nesses moldes “articula teoria e prática, escola e sociedade, conteúdo e forma, técnica e política, ensino e pesquisa [...] concebe os professores como sujeitos que aprendem uma profissão e se fazem profissionais na medida em que aprendem ensinando”. (FARIAS et. al., 2014, p. 17)

Compreendendo os professores como sujeitos que se (re) constroem no exercício da profissão, foi importante notar que aos principais obstáculos vincularam enfrentamentos simultâneos. Desse modo, eles elucidaram que foram: contornando o medo sentido, vendo que não era algo tão apavorante (Adélia); Estudando e se aprofundando mais, vendo que tinha

uma contribuição a oferecer (Rachel); se aperfeiçoando nos aspectos didáticos, se empenhando no planejamento e na melhoria das aulas (Ariano); adequando-se mais na prática do que na teoria, ouvindo os comentários dos alunos e sempre fazendo autoavaliação (José); apoiando-se nas leituras e na parte filosófica da disciplina (Cora); tornando-se menos rígida, escutando os alunos e mostrando que eles eram capazes de aprender (Clarice).

Os professores mostraram que, com o tempo, se deslocaram de um período de adaptação para uma inserção mais ativa e resiliente na profissão, desvelando que “há um despreparo tácito no início da carreira que vai sendo superado ao longo da trajetória docente [...]” (ISAIA, MACIEL e BOLZAN, 2010, p.10-11) como resultado de um movimento de resiliência traduzido como

[...] a capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios e conflitos evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico como na atividade de estudo docente em que se envolve. Pressupõe o enfrentamento de situações adversas experimentadas na sala de aula, implicando a ultrapassagem dos conflitos advindos da apropriação de novas formas de saber e fazer a docência. (BOLZAN e POWACZUK, 2013, p. 207).

A capacidade de resiliência dos professores entrevistados neste estudo se expressou nas opções individuais de superação, no desenho de vivências pedagógicas relevantes germinadas no cotidiano da sala de aula e pouco tematizadas pela Didática universitária formal, sistematizada e institucionalizada. Pelas lentes da perspectiva crítica, é preciso resgatar essas alternativas pedagógicas tecidas no dia a dia da prática docente universitária.

Sob esse ponto, ao se pensar em iniciativas para a formação pedagógica do professor da Educação Superior é relevante ter em vista o planejamento de “momentos de reflexão e conscientização das contradições que se fazem presentes no cotidiano do trabalho, para que a partir desse processo, ele busque soluções para sua superação”. (LEITINHO e DIAS, 2015, p. 436).

Para isso, é fundamental a escuta das vozes dos professores que cotidianamente caminham e constroem solitariamente experiências pedagógicas fundadas em uma Didática informal concretizada no chão de suas salas de aula. A informalidade didática, todavia, carece de reflexão sistemática, colaborativa, dialógica e permanente. Desse modo, os conteúdos didáticos gestados na cotidianidade da sala de aula deveriam se tornar pauta de reflexão da Didática universitária intencionalmente constituída. Decerto, só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão teórica da prática. (NÓVOA, 2001).

Nesse sentido, a Didática universitária de caráter crítico, reflexivo e dialético não pode se isentar de priorizar os sentidos atribuídos por professores universitários às próprias vivências formativas. Na investida etnometodológica, é importante saber como estes profissionais se constituíram e continuam se constituindo professores, ou seja, como a docência foi sendo e continua sendo tecida em suas vidas.

A reflexão sobre a docência constituinte de formadores de professores foi o que busquei realizar ao longo deste capítulo, abordando etapas fundamentais da trajetória de formação profissional anterior, demarcadas em três momentos: Formação inicial, Pós-graduação e Iniciação à docência. Essas etapas são apontados no quadro abaixo, contendo uma síntese dos tópicos abordados e os principais achados que serviram de mote para as discussões no decorrer do capítulo que se encerra.

Quadro 4 - Síntese da trajetória de formação profissional anterior (continua)

ETAPAS	TÓPICOS ABORDADOS	ACHADOS PRINCIPAIS
Formação Inicial	Aspectos motivacionais de escolha do curso	• Afinidade disciplinar (Adélia, Ariano, José, Clarice); • Movimentos sociais/religiosos (Cora, Rachel).
	(Des) identificação com a docência	Interesse maior: • Formar-se o mais rápido possível (Adélia); • Ser biólogo pesquisador (Ariano); • Estudar Matemática (José, Clarice); • Gosto pela leitura (Maria);
	Experiências significativas de formação docente	• Observação da prática de ex-professores (Ariano, José, Cora, Rachel); • Metodologia do Seminário (Adélia, Ariano, José);
	O bacharelismo na licenciatura	• Os cursos de licenciatura não ensinaram a ser docente; São orientados por uma racionalidade bacharelesca (Clarice, Maria).
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Preponderância da pesquisa em detrimento da formação pedagógica	• O foco não é formar para a docência universitária (Adélia); • A formação do pesquisador é a prioridade (Cora, Rachel, Maria).
	Experiências marcantes de aprendizagem docente	• <u>Aprofundamento teórico</u> na área de formação específica (Maria, Cora, Rachel); • <u>Aprendizagem por observação da prática</u> de ex-professores marcando o como não fazer (José); • <u>Estágio de docência</u> para o ensino superior: foi importante (Ariano); não propiciou nenhuma contribuição pedagógica (José).

Quadro 4 - Síntese da trajetória de formação profissional anterior

(conclusão)

Iniciação à docência universitária	Sentimentos marcantes na fase inicial (até 05 anos):	• Timidez (Adélia); nervosismo (Cora) e insegurança (Rachel); • Tranquilidade (Maria); • Percepção de que dar aula na universidade é diferente de dar aula na ed. básica (Ariano, José, Maria); • Desafios didático-pedagógicos ligados a: dificuldade de lidar com o planejamento (Ariano); falta de formação didático-pedagógica (José, Cora); relação de rigidez com os alunos (Clarice).
	Superações vinculadas aos desafios	• Contornou o medo e a timidez inicial (Adélia); • Se apoiou nas leituras e na parte filosófica da disciplina (Cora); • Se aprofundou nos conteúdos ganhando mais segurança (Rachel); • Se empenhou no planejamento e na melhoria das aulas (Ariano); • Foi aprendendo com a prática, escutando os comentários dos alunos e fazendo auto-avaliação (José); • Tornou-se menos rígida, escutando os alunos e mostrando que eles eram capazes de aprender (Clarice).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os pontos recompostos no quadro propiciam análises indicativas de que a tessitura docente dos professores é fruto de sua história pessoal e profissional, demarcada por experiências significativas que explicam a inserção destes sujeitos no campo da docência. Assim, os caminhos formativos foram traçados no interior de um movimento cíclico entre o não querer a docência e o ter se tornado professor, segundo eles, movidos por circunstâncias da vida, entendidas como consequências naturais de uma trajetória. Restou claro, todavia, que as observações e escolhas feitas pelos sujeitos no decorrer do itinerário formativo anterior foram fundamentais para mostrar que se fizeram docentes a partir do envolvimento em situações de interações humanas inscritas no tempo e em lugares sociais e institucionais pelos quais passaram.

De fato, nas trajetórias analisadas é nítida a noção de que o grupo se orientou por influências do contexto social reverberadas no campo pessoal e na intersubjetividade expressa nos significados e sentidos atribuídos às experiências vividas em cada espaço e tempo. A reflexividade crítica permitida pela entrevista narrativa possibilitou visualizar indícios desses aspectos sociais e suas incidências sobre a dimensão professoral dos entrevistados.

Sinteticamente, a demarcação dos momentos de identificação, aproximação e aprendizagens da docência foi descrita neste capítulo em três etapas recortadas da trajetória formativa anterior dos professores: Formação Inicial, Pós-graduação e Iniciação à docência universitária. Cada um desses momentos se compôs de interpretações dos professores acerca

das experiências significativas que forneceram elementos basilares para a constituição do ser professor do Ensino Superior.

Os registros feitos acerca das experiências formativas que marcaram as etapas antecedentes abrem caminhos para pensar sobre (re)elaboração de outras experiências que continuam a ser tecidas no movimento de estarem sendo docentes universitários orientadores de iniciação à docência no PIBID.

Nesse caso, a relação dos sujeitos com o Programa constitui parte importante da trajetória de formação profissional atual analisada neste estudo. A inserção, as concepções e os principais problemas didático-pedagógicos enfrentados no trabalho de formadores e orientadores de iniciação à docência estão entre os pontos discutidos no capítulo que se descortina.

5 O SABER DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO TRABALHO DE FORMAR DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

“Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”.

(Paulo Freire)

Os achados descritos no capítulo antecedente confirmam que os docentes entrevistados vêm aprendendo a ensinar mediante experiências assistemáticas, que têm como fonte principal as relações e vivências nos diversos tempos e espaços da sua trajetória profissional anterior. Os dados evidenciam ainda que, ao adentrarem o exercício docente em cursos de licenciatura, a prática da profissão se configura como base primordial de aprendizagem da docência, o que ocorre em detrimento dos saberes didáticos e pedagógicos que embasam o campo do ensino universitário e que não foram possibilitados aos docentes no decorrer da formação profissional institucionalizada.

Nessa perspectiva, o tempo considerável de atuação dos professores no magistério superior (nove a 22 anos) caracteriza-se como a matriz central de aprendizagem da docência. Imersos nessa experiência, os professores, à medida que vivem a profissão, vão se formando por dentro dela. Atualmente, como parte do trabalho de professores formadores nos cursos de licenciatura, eles passaram a integrar o grupo do PIBID, assumindo a orientação de iniciação à docência no Programa por meio da coordenação de área de subprojetos nos cursos em que lecionam.

Ao considerar a orientação de iniciação à docência como função precípua do professor universitário que coordena subprojetos de áreas no PIBID, torna-se imprescindível a esse programa manter interlocução com os saberes provenientes da Pedagogia e da Didática. De fato, uma iniciativa que tem a ‘docência’ como objeto central não pode se eximir do acesso profissional a conhecimentos pedagógicos, com vistas à acessibilidade reflexiva a saberes docentes substanciais à formação de todo e qualquer professor. Essa necessidade é urgente, sobretudo, quando se observa que esse Programa e os cursos de licenciatura em geral integram professores com diferentes habilitações e sem base pedagógica para a docência universitária.

Nesse sentido, considero que, particularmente, no âmbito do PIBID e do ensino universitário como um todo, é urgente a busca do diálogo da Pedagogia com as demais áreas e cursos da universidade encarregados pela formação de professores.

Sob esta questão, repito a ideia de que os achados do capítulo precedente evidenciaram fragilidades na internalização de saberes didático-pedagógicos na trajetória de formação profissional dos docentes da pesquisa.

O achado correspondente permite formular a premissa de que os docentes universitários enfrentam problemas didático-pedagógicos na prática cotidiana de formar professores que, obviamente, se refletem na orientação de iniciação à docência no PIBID. Esses desafios constituem conteúdos importantes que devem servir de reflexão sistemática para a Pedagogia e a Didática Universitária. (Argumento aglutinador 2). Com base neste pressuposto, a seção seguinte traz reflexões sobre os principais problemas **didáticos pedagógicos** enfrentados pelos professores no trabalho de formar docentes para a Educação Básica.

Preliminar a esse debate, apresento elementos que permitem contextualizar o processo de inserção dos docentes na OID-PIBID-UECE, destacando: o ingresso, as principais atribuições, as motivações, as estratégias pedagógicas centrais desenvolvidas no programa, seus modos de inserção nas escolas parceiras e as concepções sobre o apoio formativo-pedagógico propiciado pela coordenação institucional. Continuo a discussão com algumas anunciações teóricas sobre a Pedagogia e a Didática como campos da Educação e do Ensino e, logo a seguir, elenco os principais problemas/conteúdos pedagógicos salientados pelos professores na tarefa de formar docentes para a Educação Básica.

Insisto na noção de que a Orientação de Iniciação à Docência se caracteriza como vivência importante da trajetória profissional atual dos entrevistados, função que não se separa do papel de docente formador desenvolvido há bastante tempo em cursos de licenciatura. Conforme mencionei, elementos dessa experiência são destacados nas discussões que se sucedem.

5.1 PIBID-UECE: CRITÉRIOS DE INSERÇÃO E ATRIBUIÇÕES DOS COORDENADORES DE ÁREA

A UECE implantou as atividades do PIBID no ano de 2010, à luz do Projeto Institucional de nº 02/2009. Esta proposta foi ampliada em 2011 e em 2013, mantendo como tema: A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa. A aprendizagem da docência centrada na escola como lugar de pesquisa é o foco da proposta formativa institucional do PIBID-UECE sob os fundamentos da reflexividade e da epistemologia da prática, compreendida como “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos

profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2006, p. 255) ”. Logo, na epistemologia da prática, há uma preocupação com o desvelamento dos saberes que fundamentam a prática docente, vista como plena de conhecimentos tácitos a serem mobilizados na ação autorreflexiva inerente ao trabalho dos professores.

Nesse debate, de início, a proposta institucional do PIBID-UECE já anuncia a necessidade do enfrentamento de desafios marcantes que assolam a formação e a prática dos professores do ensino básico, sem desconsiderar também obstáculos significativos que se manifestam no campo da docência universitária. Sobre esse último ponto, o texto inicial de ampliação do Projeto Institucional diz que

Entre os professores universitários, somam-se à contínua precarização da infraestrutura institucional, indeterminações e ambiguidades em torno da formação para o exercício da função docente neste contexto, a falta de interesse de mestres e doutores em dedicar-se à formação inicial (apartheid entre pós-graduação e graduação), a preocupação com a produtividade acadêmica em detrimento de ações voltadas para o ensino. Esse quadro tem contribuído para o afastamento, e até mesmo certo desconhecimento, por parte dos docentes que atuam na Educação Superior, dos dilemas práticos que desafiam o trabalho educativo na escola de Educação Básica. (CEARÁ, 2011b, p. 02).

Cientes dessa situação e do papel fundamental da universidade no enfrentamento dos problemas que desafiam a formação dos professores centrada na aproximação entre a universidade e a escola, as atividades do PIBID na UECE foram iniciadas com a participação de seis licenciaturas de áreas diversas. Para cada subprojeto havia a coordenação de área de um professor universitário. Logo, em sua origem, o Programa em estudo contou com um total de seis coordenadores de área, distribuídos nos cursos de Biologia, Matemática, Física, Sociologia, Filosofia e Pedagogia, organizados nos *campi*: FACEDI-Itapipoca; FECLESC-Quixadá; ITAPERI-Fortaleza.

Como afirmei, a proposta do PIBID-UECE de 2009 foi ampliada em editais posteriores (001/2011 e 061/2013 da CAPES). Com a ampliação do Projeto e a consequente elevação do número de bolsistas de Iniciação à Docência (ID), atualmente (desde o EDITAL 61/2013), o PIBID da UECE passou a privilegiar 62 coordenadores de área, distribuídos em 29 subprojetos, atendendo a 13 licenciaturas vinculadas a diversos *campi*, localizados nas seguintes cidades-pólo do Estado do Ceará: Fortaleza/Itaperi; Itapipoca/FACEDI; Crateús/FAEC; Quixadá/FECLESC; Limoeiro do Norte/FAFIDAM; Tauá/CECITEC; Iguatu/FECLI. Metodologicamente, a proposta institucional do PIBID-UECE caracteriza-se

Como uma ação investigativa e formativa de cunho colaborativo entre pares com diferentes experiências e posições no contexto institucional: o licenciando, aprendiz da docência; o professor da escola básica, sujeito com experiência e com capacidade de contribuir na formação de novos profissionais; o professor universitário, **responsável pela iniciação à docência**, sujeito com experiência e saberes pedagógicos e específicos [...]. (CEARÁ, 2011b, p. 11).

Nesse sentido, desde 2009, o PIBID-UECE propõe a inserção e a intervenção dos seus integrantes na prática docente escolar, seguindo um movimento circular triplo de formação e pesquisa que engloba as etapas Conhecer, Pensar e Projetar perspectivas de renovação da prática docente.

Compreendendo esses momentos de maneira articulada, cabe ao professor universitário orientador de iniciação à docência coordenar, acompanhar e orientar atividades pedagógicas que permitam a consolidação não estanque desse círculo educativo.

Sobre a seleção geral de professores para atuar como coordenadores de área no Programa, os interessados em se tornarem orientadores de iniciação à docência se submetem a uma seleção interna, disciplinada por Edital público, normatizado por Edital mais amplo lançado pela CAPES e pelo projeto institucional que regula o programa na IES. O processo seletivo é organizado pela Coordenação Institucional (CEARÁ, 2014).

Segundo as normas do último documento de seleção interna de coordenadores de área, em conformidade com o exposto no Art. 34 da Portaria Nº 096/2013, podem submeter propostas de subprojetos os docentes universitários que atenderem aos seguintes requisitos:

- I- Possuir **formação na área do subprojeto** (graduação ou pós-graduação);
- II- Pertencer ao quadro permanente da UECE com regime de contratação de 40h/DE e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;
- III- possuir **experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior**;
- IV- **Ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto**;
- V- Possuir **experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino**, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: a) orientação de estágio em curso de licenciatura; b) curso de formação ministrado para professores da educação básica; c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica; experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica; e) produção acadêmica na área;
- VI- Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, pró-reitor, diretor, vice-diretor ou qualquer outro cargo que possua dispensa total de carga didática semanal. (CEARÁ, 2013, p. 04).

A formação na área e o fato de ministrar disciplina em curso de licenciatura na área do subprojeto são requisitos que anunciam a participação de professores bacharéis ou licenciados na Orientação de Iniciação à Docência no PIBID, desde que esteja em

consonância com os demais critérios instituídos, que situam em relevo o saber da área disciplinar específica, o tempo de atuação profissional no ensino universitário, os saberes experienciais de formação para o ensino básico, além da produção científica como dimensões substanciais da constituição do professor que se dispõe a orientar estudantes de iniciação à docência no Programa.

Ainda de acordo com o referido Edital, ao inscrever sua proposta de subprojeto de área pelo sistema eletrônico de seleção da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD-UECE, o professor concorre à função de coordenador de área em duas etapas, compostas de Análise documental e Entrevista. Os documentos exigidos são: currículo lattes e memorial reflexivo; subprojeto pertinente à proposta institucional vigente, exequibilidade e relevância para o fortalecimento da formação dos licenciandos na (s) área (s) em que se propõe (m).

No memorial reflexivo, o professor escreverá acerca de sua experiência profissional como docente universitário, descrevendo suas vinculações com iniciativas no campo da formação de professores da Educação Básica. Por sua vez, na etapa da entrevista, é discutido o modo como o candidato desenvolverá seu subprojeto, além de sua formação e experiência profissional com projetos educacionais relacionados à licenciatura. (CEARÁ, 2013).

Ao ter sua proposta aprovada, o professor assume a função de coordenador de área de subprojetos do PIBID, incluindo esta atribuição em seu Plano de Atividades Docente (PAD); dedicando, no mínimo, seis horas semanais ao PIBID, passa a se responsabilizar pela orientação de iniciação à docência de licenciandos, ou seja, estudantes bolsistas que fazem parte do programa, tendo os professores da Educação Básica (supervisores) como parceiros no processo de inserção dos graduandos no cotidiano das escolas básicas.

Recebendo uma bolsa de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais), os coordenadores de área têm como atribuição principal a gestão administrativa e pedagógica do subprojeto aprovado. Com base no Art. 41 da Portaria 096/2013 da CAPES, o Edital de seleção interna da UECE de Nº 023/2013 especifica 16 funções do professor coordenador de área. Para um conhecimento mais detalhado, reproduzo na sequência essas funções na íntegra. Oficialmente, cabe ao coordenador de área:

- I. Responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional;
- II. Elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto;

- III. Participar das reuniões pedagógicas e técnico-administrativas convocadas pela Coordenação Institucional, com frequência semestral mínima de 85% de frequência;
- IV. Participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar no subprojeto;
- V. **Orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas, bem como acompanhar seu rendimento acadêmico, primando pela excelência do seu desempenho;**
- VI. Apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena e, ao final de cada ano, apresentar relatório anual das atividades realizadas, segundo às determinações da CAPES;
- VII. Atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
- VIII. Informar ao coordenador institucional toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto que coordena;
- IX. Comunicar imediatamente ao coordenador institucional qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do subprojeto que coordena;
- X. **Participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pela UECE;**
- XI. Enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado, assim como supervisionar o registro das atividades desenvolvidas no subprojeto na ferramenta eletrônica de acompanhamento (plataforma *moodle*);
- XII. Participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;
- XIII. Manter seus dados atualizados na plataforma lattes;
- XIV. Assinar termo de compromisso ou desligamento do projeto, quando couber;
- XV. **Compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar excelência na formação de professores; e**

- XVI. Elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.

A reprodução das funções oficiais, na íntegra, foi importante para mostrar o peso significativo das atribuições burocráticas que a legislação imprime ao coordenador de área. De fato, excetuando os itens V, X e XV, grifados por mim, os demais tópicos exibem caráter técnico-burocrático da função exercida.

Do universo geral das atribuições, o tópico V demarca a atribuição dos coordenadores de área que interessa a este estudo, correspondente ao papel dos professores universitários de orientar bolsistas de iniciação à docência em parceria com supervisores/docentes das escolas integradas ao PIBID. A essa função é dado especial destaque no decorrer deste estudo.

Reitero, ainda, que do conjunto de docentes universitários que fizeram parte desta pesquisa, dois estão no PIBID desde o ano de 2010, inaugurando as atividades deste programa na IES; três ingressaram em 2011 e dois em 2012, contabilizando então uma atuação geral que varia de três a cinco anos na função de coordenador de área (conforme quadro 1).

Na ânsia por entender aspectos formativos marcantes da tarefa de orientadores de iniciação à docência desses professores, à princípio, considerei importante entender as motivações principais que os estimularam a participar do Programa, anunciando algumas concepções marcantes que eles apresentaram sobre este.

5.2 MOTIVAÇÕES PARA INSERÇÃO NO PIBID E CONCEPÇÕES SOBRE O PROGRAMA

Sobre as motivações para ingressar no PIBID dois professores destacaram o fato de que levaram em consideração a oportunidade de **remuneração** que o Programa institui para os alunos e também para os próprios coordenadores de área. Eles salientaram a realidade desfavorável dos estudantes do interior cearense, lembrando que eles fazem parte de um contexto em que as condições estruturais e os recursos são mais escassos do que nos *campi* da Capital. Sobre isto, disseram:

Eu não vou omitir que o incentivo financeiro para os alunos me chamou atenção. E o incentivo financeiro que o PIBID dá para nós coordenadores de área também. E para os supervisores [...] (ARIANO. B1).

A gente está [...] no interior, principalmente, sempre atrás de alguma coisa que ajude, alguma bolsa, alguma coisa que ajude aos nossos alunos, que são muito, muito, muito carentes [...]. Teve muito o apelo de ajudar financeiramente esses meninos. Essa bolsa ela é muito importante para a vida deles, muito, muito, muito. (JOSÉ. M2).

O PIBID, como qualquer outro programa que se orienta pela prática da formação pela pesquisa é marcado pela essencialidade do investimento material, financeiro e estrutural para a realização de suas atividades. Os docentes não poderiam negar a importância dos recursos investidos pela CAPES no Programa, sendo este um aspecto motivador para a entrada deles no PIBID. Investimentos bem mais robustos marcaram os primórdios desse Projeto, que passou a ser objeto de cortes e ameaças de extinção a partir do ano de 2014, afetando consideravelmente o andamento das atividades previstas pelas instituições em geral.

Realmente, em uma breve caracterização histórica, de 2007 a 2012, o PIBID lançou seis editais de iniciação à docência. Em janeiro de 2011, ele era considerado o “segundo maior programa de bolsas da CAPES”, fornecendo 31.252 bolsas para professores universitários, docentes da Educação Básica e estudantes dos cursos de licenciatura das universidades públicas brasileiras (BRASIL, 2011a, p.04).

No domínio da conjuntura política, social e econômica atual de grave crise da democracia do País, a educação como outros setores sociais, passou a ser alvo de limitações e instabilidades das mais diversas ordens. Nesse âmbito, depois de um período de incertezas e ameaças de cortes de verbas e extinção gradativa do PIBID, em dezembro de 2014 o Programa foi penalizado com o atraso no pagamento das bolsas e, em junho de 2015, se anunciou a diminuição no repasse de recursos de custeio e redução das bolsas. Os docentes entrevistados salientaram que as ameaças constantes de dissolução do Programa e os cortes efetivos causaram uma instabilidade que compromete os encaminhamentos das ações pedagógicas no Programa. O desânimo entre os bolsistas caracteriza-se como o principal sentimento registrado atualmente pelos colaboradores.

A descaracterização do PIBID veio à tona, principalmente, com a promulgação da Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016, revogando a Portaria anterior (096/2013). O novo documento, dentre várias restrições e extinções, colocava a “necessidade de apoiar e atualizar as normas” do PIBID, explicitando a intenção governamental de que o Programa passasse a focar no reforço de Língua Portuguesa e Matemática.

A Portaria Nº 46 foi publicada à revelia do que vinha sendo discutido por profissionais da educação, coletivos de alunos, professores e representantes do PIBID em instâncias organizadas como o Fórum de Coordenadores Institucionais-FORPIBID que, diante

da crise que vinha se arrastando, defendia a criação de instrumento de referência que orientasse ajustes no Programa, porém, sem descaracterizar o modelo de formação vigente até então. As reivindicações granjearam a publicação da Portaria Nº 84, de 14 de junho de 2016 pela CAPES que revogou a Portaria Nº 46.

Importa é entender que, longe de ser apenas um programa de bolsas, as reivindicações consideram que o PIBID é sustentado por um modelo de formação docente assentado na parceria entre formadores de professores e a escola de Educação Básica, compreendendo esse contexto como espaço privilegiado de formação de professores. É por isso que, mesmo com a revogação da Portaria 46, os profissionais, entidades e representantes do PIBID permanecem em alerta, pois o processo de descaracterização que veio se desenhando persiste e vem fragilizando o Programa.

Essa realidade está atrelada a uma conjuntura social mais ampla, em que prevalece um cenário desanimador no contexto das políticas públicas gerais. Realmente, enquanto escrevo este texto, vejo surgirem a cada dia anúncios de medidas políticas desastrosas que sacrificam conquistas e direitos populares adquiridos, tudo em nome da economia e da reestruturação do capital. As medidas e reformas repudiantes partem de bases autoritárias em que se perdem de vista as discussões democráticas com as categorias e representações da sociedade civil. As principais medidas anunciadas afetam drasticamente as políticas públicas para vários setores sociais, dentre as quais, a educação e a saúde.

No contexto das últimas reformas governamentais noticiadas, destaco as que vêm tendo forte repercussão na sociedade, tais como: o Projeto de Lei do Senado – PL Nº 193/2016, que visa a incluir nas diretrizes e bases da educação nacional (9394/96) o “programa escola sem partido”. O projeto instaura uma vigilância constante do trabalho do professor com o pretexto antidemocrático de assegurar princípios como a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, em uma tentativa estratégica de reprimir o pluralismo de ideias no espaço acadêmico.

Também merece destaque a Medida Provisória - MP Nº 746/2016 que promove alterações na estrutura do Ensino Médio, fomentando a criação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Nessa medida, dentre outras definições, a Língua Portuguesa e a Matemática são elencadas como disciplinas obrigatórias e há restrições na obrigatoriedade de disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física. Além disso, se prevê a possibilidade de contratação de profissionais sem formação acadêmica na área específica para ensinar, desde que sejam reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino como profissionais de ‘notório saber’.

E tem ainda a Proposta de Emenda à Constituição- PEC 241/2016 ou PEC 55/2016 que passou a tramitar no Senado com o objetivo de instituir um novo regime fiscal para o País, estabelecendo um teto básico para os gastos públicos, com regras de congelamento dos investimentos a serem aplicadas por um período de 20 anos. De acordo com especialistas, a nova medida restringe recursos públicos, especialmente, para a educação e a saúde.

Citei alguns dos exemplos de situações da conjuntura social que traduzem a dimensão da crise e dos atentados a democracia brasileira nos últimos anos. A educação, que deveria ser prioridade nacional, vem sendo atacada e perseguida na asfixia da liberdade de expressão dos professores e na quebra do respeito a diversidade (PL 193/2016), na obliteração da formação crítica, artística, física e cultural dos estudantes (MP 746/2016) no congelamento e restrição de gastos com a educação (PEC 55/2016).

Mais do que nunca, a conjuntura atual chama a educação superior a rever suas finalidades, tornando suas funções ainda mais complexas. A formação de professores para lidar criticamente com a realidade ora expressa é tema de grande valia nos tempos vigentes.

Em torno dessa temática, saliento que, além do investimento financeiro, a possibilidade de **estudar a área de formação de professores** apareceu como uma das motivações dos entrevistados, ganhando visibilidade, principalmente, nas vozes de Ariano e José.

Realmente, Ariano explicou que a falta de estrutura para desenvolver pesquisas na sua área específica de Biologia foi um dos principais motivos que o instigaram a enveredar para o PIBID, e conseqüentemente, para desenvolver pesquisas na área de **formação docente**, pois o laboratório, neste caso, deixou de ser a ‘bancada’ e passou a ser a escola. Disse também que foi motivado pelo interesse em **aprender novas estratégias de ensino**. Em seu modo de explicar,

A falta de infraestrutura do *campus* em que trabalho para a atividade de pesquisa fez com que eu enveredasse mais por essa área de formação de professores. Por que? Porque é uma área onde o laboratório da gente deixa de ser aquela bancada [...] E, além disso, o interesse pelo desenvolvimento de novas estratégias ou estratégias diferenciadas de ensino [...]. (ARIANO. B2).

O professor José também destacou essa possibilidade de **ter a escola como espaço de estudo** pelos licenciandos como motivador do seu ingresso no PIBID. Sobre esse ponto, ele afirmou que sua principal motivação foi possibilitar aos licenciandos a ida ao contexto escolar com um olhar de formador. Em seu relato disse:

O que me incentivou basicamente, foi dar essa possibilidade aos licenciandos de irem para escola. Claro, eles vêm de lá, vêm de escola pública, com raríssimas exceções. Mas, eu estou dizendo voltar para a escola com outros olhos, com os olhos de formador agora [...]. (JOSÉ. M2).

Como se observa, a escola como espaço de pesquisa foi destacada nas falas dos professores acima como fator que despertou o interesse deles pela OID-PIBID. O relato de Ariano expressou um sentido comparativo do contexto escolar com o laboratório utilizado por ele nas áreas de Ciências Biológicas, que é um local físico devidamente equipado com instrumentos de medida próprios para a realização de experimentos e pesquisas científicas. A ausência de investimentos e infraestrutura laboratorial da sua área específica, o fez direcionar suas preocupações investigativas para a área da formação docente, tendo a escola como importante espaço/bancada de investigação.

No sentido comparativo que aparece na interpretação do professor, a bancada nas Ciências Naturais e Biológicas é o laboratório físico-experimental em si. Por sua vez, no caso do PIBID que tem a formação docente como objeto central, a bancada ou o campo de pesquisa passa a ser a escola. Obviamente, a escola como locus de pesquisa transcende a ideia de laboratório físico das Ciências Físicas e Naturais.

A escola (incluindo as IES) é, na verdade, espaço de formação docente, caracterizando-se como campo aberto, vivo e efervescente, onde transbordam temas ou objetos de pesquisa constituídos na ebulição da própria vida que circula dia a dia nos espaços físicos estruturalmente precários ou não. Nessa compreensão, há forte potencial formativo que se encontra na dinâmica vital da unidade escolar. Deveras, “o educador formado sobre a base da dissecação da anatomia escolar estará capacitado a compreender todas as demais formas de educação”. (SAVIANI, 2014, p. 35)

Percebendo a fertilidade da escola como polo complexo de investigação e formação docente, é, mais do que nunca, imprescindível se compreender que, assim como para os estudos laboratoriais, as pesquisas que tomam o espaço escolar como centralidade investigativa necessitam de investimentos sérios e condições estruturais adequadas para seu desenvolvimento. A acessibilidade material, financeira e estrutural é condição *sine qua non* para o encaminhamento e a qualidade da pesquisa em qualquer área de conhecimento, pois a pesquisa científica envolve, entre outros elementos, gastos e condições objetivas e subjetivas para se realizar.

É importante, todavia, perceber a ideia de que, além do fator remunerativo, os docentes demonstraram ao longo deste estudo que, apesar de fundamentalmente relevante, o

financiamento sozinho é insuficiente para gerar transformações contextuais e pessoais. O elemento humano, o pesquisador em interação com os contextos e os sujeitos da pesquisa é que produz as mais nobres aprendizagens e culminâncias investigativas intra e interpessoais. E é o olho sensível de investigador inclinado sobre a escola que os docentes em destaque sentiram a oportunidade de desenvolver nos bolsistas da graduação por intermédio da orientação de iniciação à docência.

Atreladas às discussões expostas, os demais entrevistados foram emitindo suas concepções acerca do Programa, permeadas pela tessitura de ideias consonantes sobre a potencialidade do Programa não só para a formação dos licenciandos e dos professores da Educação Básica, mas também para eles que, na orientação de iniciação à docência podem adentrar o mundo da licenciatura mediante a aproximação que, na qualidade de professores formadores, passam a ter com a escola. Nesse caso, os sujeitos conceberam que o PIBID é importante porque:

É uma formação para os alunos, professores do ensino básico e para nós, os coordenadores de área também. E como eu não tinha essa experiência na educação básica, para mim é como se fosse um mundo novo [...] (ADÉLIA. B1).

O PIBID ajuda na formação tanto do aluno, que é o foco maior, mas também ajuda na minha formação, principalmente porque, [...]. Eu nunca tinha ido para a escola. Eu nunca tinha vivenciado a escola [...]. Eu terminei o curso de pós-graduação, o mestrado, e já entrei na universidade. Então, eu trabalhava com os alunos que seriam futuros professores e, no entanto, eu não tinha nenhuma experiência na escola. O PIBID foi muito bom por conta disso, porque eu passei a ir para a escola, a discutir com os professores supervisores, com os professores da escola essa experiência, essa docência da educação básica [...] (CLARICE. M1).

O PIBID empurra mesmo o professor universitário a quebrar fronteiras, ir mesmo à escola, se ele não for, ele não está fazendo o trabalho de coordenador de área. O coordenador de área não é de gabinete não. Ele precisa ir na escola. [...] O PIBID é de fato um programa de formação de professores, de iniciação à docência e vai respingar na gente. (CORA. CS).

Para o coordenador de área, eu acho que é um ganho também no sentido da aproximação dessa realidade escolar. Como é que eu vou trazer essa realidade para as discussões dos nossos temas aqui no curso de licenciatura? Eu acho muito importante! É uma formação para todo mundo. É formação para o coordenador, para o supervisor e para o licenciando. (RACHEL.PE).

Eu ressalto a importância de programas como o PIBID, porque, embora, ele não tenha como foco a docência universitária, o foco dele é a formação inicial docente e de forma secundária a formação continuada dos supervisores [...]. Embora o programa e o Edital não façam menção, acaba contribuindo também para a formação continuada dos professores coordenadores de área. É uma consequência positiva também do programa. Principalmente, quando a gente participa de eventos acadêmicos, compartilha experiências com colegas que são formados, que tem mestrado, que tem doutorado na área. (ARIANO. B2).

Os pontos elucidativos da importância do Programa, de certo modo, resultam da materialização de inúmeras práticas pedagógicas desenvolvidas pelos coordenadores de área que, em articulação com os demais sujeitos, buscam envolver o espaço universitário e o contexto escolar como polos inseparáveis de formação docente. Nesse sentido, com o objetivo explícito de orientar e iniciar os licenciandos na docência, estes professores elaboram e coordenam estratégias pedagógicas no Programa, destacadas a seguir.

5.2.1 Principais estratégias pedagógicas desenvolvidas no PIBID

Conforme evidenciado ao longo desse texto, o PIBID é um Programa que se organiza em torno de ações voltadas para complementar a formação de alunos dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, reitero que as ações são promovidas por meio da aproximação entre a universidade e a escola, sob a coordenação e a supervisão de professores destes dois contextos.

Entendidas como ‘estratégias didático-pedagógicas’, as vivências adotadas no trabalho de iniciação à docência se caracterizam como “meios que possibilitam operacionalizar o processo de ensino e de aprendizagem, abrangendo formas, procedimentos, ações e atividades decorrentes do seu planejamento”. (ROCHA e FARIAS, 2015, p. 35-36).

Nesse processo, os coordenadores de área executam papel administrativo e pedagógico junto a cada subprojeto. Os supervisores coordenam os trabalhos dos bolsistas nas escolas. Deste modo, “as atividades serão desenvolvidas pelos bolsistas, ora sob a orientação dos professores supervisores, prioritariamente nas escolas, ora assistidos pelos coordenadores das suas respectivas áreas, prioritariamente na universidade”. (CEARÁ, 2014, p. 06).

Com esteio nos relatos dos sujeitos, averigui algumas situações formativas voltadas para os licenciandos, que são realizadas na escola e também na universidade sob sua orientação e acompanhamento dos professores supervisores. Os colaboradores da pesquisa citaram como principais ações as relacionadas a seguir:

- a) Reuniões, encontros, grupos de estudo (07);
- b) O licenciando na escola/na sala de aula (07);
- c) Oficinas, minicursos, palestras e seminários (06);
- d) Outras iniciativas de aproximação da universidade-escola (04);
- e) Eventos científicos/publicações (03).

A realização de **reuniões** foi destacada pelos sete coordenadores de área entrevistados. Normalmente, ocorrem semanal ou quinzenalmente, no formato de grupo de estudos, e contam com a participação de todos os integrantes do subprojeto: licenciandos, professores da Educação Básica e coordenadores de área. Geralmente, a universidade é o palco onde ocorrem estas reuniões.

Nesses encontros, se realizam momentos como: discussões e apresentações de artigos ou capítulos de livros, com atenção à melhoria da escrita, leitura e oratória (Ariano); estudos de temáticas sugeridas pela escola, tendo em vista atender aos anseios desse contexto; estudos de documentos, como, diretrizes curriculares e base teórica do projeto PIBID, além de planejamento de atividades a serem realizadas nas escolas pelos bolsistas e supervisores (Clarice; Adélia); avaliação da prática do projeto na escola (José); estudo da legislação para o ensino de Sociologia e de temas da educação, como por exemplo, os saberes docentes, de Tardif e os Casos de Ensino²⁹. (Cora); Leituras complementares e elaboração de trabalhos escritos sobre os textos lidos, relacionando as reflexões com as práticas da sala de aula investigada nas escolas em que atuam (Maria; Rachel).

A inserção dos **licenciandos no interior da escola** de Educação Básica é exigência primordial e faz parte da organização metodológica mais ampla do Programa. Para atender a esse objetivo os coordenadores disseram integrar os graduandos em momentos na escola que ultrapassam a mera observação em sala de aula. A imersão no contexto escolar é feita através de múltiplas atividades, tendo sido destacadas nas narrativas dos entrevistados as que se seguem:

- a) Grupo de estudos na escola com a participação do coordenador de área, demais integrantes e membros da escola (Adélia);
- b) Regência, que é o ato de reger a aula e observação de regência; preparação dos alunos das escolas para o Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM (Ariano);
- c) Atuação dos bolsistas nas escolas acompanhados pelos supervisores e outros professores da escola (Clarice; José);
- d) Participação nos projetos e eventos gerais realizados pelas escolas; Integração entre as escolas participantes; Envolvimento de todos da escola; Observação da aula; Regência; Participação dos alunos no planejamento de aula do professor; ao participarem da aula, os bolsistas devem utilizar práticas com o uso de jogos

²⁹ Caracterizado como o estudo de casos reais baseado na análise de situações-problema. “Atenta-se para o fato de que estudo de caso não é, simplesmente, apresentar uma situação e resolvê-la no coletivo, mas discuti-la profundamente, fazendo relações com outros saberes, refletindo à luz de contribuições teóricas.”. (LACERDA, 2011, p. 129)

ou outros materiais didáticos, não se limitando a explicar o assunto de forma expositiva (Rachel);

- e) Diagnóstico geral da escola, entrada do aluno bolsista na sala de aula, com a preocupação de escolher uma turma específica de Sociologia para acompanhar durante um tempo mais elastecido, tendo em vista o fortalecimento da interação entre os bolsistas e a turma, seguido do Magistério em si ou a regência em que os alunos dão aula (Cora);
- f) Regência orientada pelo professor supervisor acompanhada, geralmente, pelo coordenador de área. A regência é feita respeitando o espaço do professor da sala, sem imposições de conteúdos, mas sempre negociando e acompanhando o assunto que ele está trabalhando no momento (Maria).

As **oficinas, minicursos, palestras e seminários** também foram enfatizadas como experiências pedagógicas coordenadas pelos professores desta pesquisa. Nesta direção, eles afirmaram coordenar a realização de: minicurso para os alunos das escolas e cursos de formação para os bolsistas (Adélia); oficinas de preparação e utilização dos jogos didáticos para universidades e escolas da rede (Ariano); oficinas e palestras das temáticas escolhidas para todo o grupo (profissionais externos convidados); oficinas e palestras realizadas pelos professores supervisores e coordenadores de área; apresentação de Seminários pelos bolsistas ID's; minicurso ministrado na escola para os outros ID's, comunidade e interessados (Clarice); oficinas sobre temas da Matemática para os alunos das escolas pelos licenciandos; palestras nas escolas dadas pelos professores da universidade (José); seminários temáticos; minicursos e oficinas sobre jogos matemáticos (Rachel); oficinas e minicursos realizados na escola e em semanas universitárias e culturais (Maria).

Dentre as iniciativas de formação pedagógica citadas até o momento, alguns professores salientaram **outras ações interventivas** realizadas com o objetivo de aproximação da universidade com a escola de ensino básico, dentre as quais destaco: horta na escola; trilha ecológica (Adélia); vídeos didáticos (Projeto CineBio); produção de jogos didáticos (novos); manual com práticas de laboratório de variadas subáreas da Biologia; herbário em uma das escolas; jogos prontos deixados para a escola; confecção de cartilha sobre jogos (Ariano); produção audiovisual- elaboração do documentário “Memórias da escola” (Cora); realização de um projeto de leitura e cinema; obras lidas pelos alunos das escolas, orientados pelos bolsistas e professores; realização de atividades com base na leitura

de obras selecionadas pelos grupos com culminância na escola e na universidade, envolvendo a comunidade local (Maria).

A **participação em eventos e a publicação de trabalhos científicos** também aflorou como experiência pedagógica significativa que integra as atividades do PIBID, com especial destaque para a realização de eventos científicos na universidade com a participação dos alunos das escolas; publicação de livro (Adélia; Rachel); e produção de monografia por bolsistas sobre o PIBID (Maria). Além dessas iniciativas, os docentes destacaram modos particulares de inserção nas escolas parceiras.

5.2.2 Modos pessoais de inserção na escola

Ao tomar a escola como principal lócus de aprendizagem docente dos licenciandos, o PIBID exige dos orientadores que articulem com os professores supervisores modos de inserção desses estudantes no contexto escolar. Em item anterior descrevi que, além da observação da escola e da regência em sala de aula, são desenvolvidas outras intervenções pedagógicas para que o bolsista de Iniciação à Docência (ID) conheça, sinta, reflita e intervenha na realidade escolar por meio de um mergulho direto nesse contexto. Como visto em narrativas precedentes, para orientar os bolsistas, os professores universitários também necessitam ir se aproximando e conhecendo o cotidiano das escolas em que os graduandos atuam.

De fato, o vínculo com a coordenação de área propicia aos docentes da pesquisa modos diferenciados de inserção no universo escolar. Nesse sentido, os professores entrevistados relataram que se utilizam das seguintes modalidades de inserção nas escolas:

- a) Criação de grupo de estudos na própria escola com reuniões quinzenais como uma maneira de inserir-se mais ativamente nesse contexto (Adélia);
- b) Visitas as escolas sem uma frequência definida, onde mantém contato com o núcleo gestor. A mediação com a escola é feita mais na relação que mantém com os professores supervisores (Ariano);
- c) Observação dos licenciandos nas salas de aula escolares; Inserções mais administrativas, de prestação de contas (José);
- d) Visitas quinzenais e em momentos extraoficiais (reunião, planejamento, eventos...); mantém diálogo permanente com o gestor e com o supervisor. (Cora; Clarice);

- e) Diálogo com a escola antes de submeter o projeto ao processo seletivo; apresentação do projeto aprovado; visitas para conversar com os gestores e observar a prática dos bolsistas em sala de aula; Participação em eventos e envolvimento em outros projetos da escola (Rachel; Maria).

Considerando a gama de estratégias pedagógicas na OID-PIBID realizadas pelos professores e dos modos de inserção deles na escola básica, é válido perguntar: qual o apoio formativo-pedagógico que vem sendo propiciado pela coordenação institucional a estes docentes universitários?

5.2.3 Apoio formativo-pedagógico via coordenação institucional

Interroguei os professores acerca da existência de apoio formativo propiciado pela coordenação institucional do PIBID-UECE. Eles destacaram que, além de reuniões administrativas e burocráticas, na gestão atual, há uma sequência de momentos formativos com palestras de áreas diferentes. Explicitaram que no início do Programa, não havia uma formação institucionalizada nos moldes como ocorre atualmente, porém, apesar de não receber a denominação explícita de formação, as reuniões eram verdadeiros encontros formativos (Rachel; Maria). Para essas professoras, isso era facilitado, porque o grupo era composto por um número restrito de docentes (seis coordenadores de área) e também em decorrência da significativa experiência pedagógica da coordenadora institucional.

Na avaliação de duas das docentes, apesar da importância dos encontros formativos atuais, elas sentem a necessidade de que esta formação seja repensada, no sentido de utilizar uma metodologia que chame mais a atenção dos professores coordenadores de área (Cora). Nessa direção, consideraram que a discussão é boa, no entanto, falta algo mais sistematizado com direcionamentos de leituras de textos livres relacionados à temática a ser discutida nos encontros pelos participantes (Rachel). Os pontos acima foram ressaltados no primeiro momento da entrevista.

Na entrevista de explicitação, solicitei que narrassem mais sobre as reuniões formativas, observando a existência ou não de foco na dimensão didático-pedagógica. Os docentes reafirmaram a ocorrência e a importância dos encontros formativos, enfatizando o esforço da coordenação institucional em organizar-se administrativa e pedagogicamente para dar conta de um grupo numeroso de docentes universitários de áreas diversas, provenientes de *campi* localizados em vários municípios do Ceará que integram a UECE. Explicitaram que,

para a realização do acompanhamento pedagógico, foram designadas duas pedagogas que fazem parte da coordenação da gestão de processos educacionais. Elas promovem encontros não só com os supervisores, mas também com os orientadores de iniciação à docência. Descrevendo estes momentos, os professores explicitaram:

Antes, só tinha o coordenador institucional. Foi criada uma coordenação que ajuda nessa parte mais pedagógica. São duas professoras universitárias que atuam na coordenação de gestão de processos educacionais. Elas vão nos cursos, inclusive, no interior. Elas são da Pedagogia, ajudam bastante. Tem os nossos encontros de coordenadores, que até **a gente se sentiu bem alunos em alguns momentos** [...]. A gente chama formação mesmo. Nós coordenadores de área já tivemos formação sobre inclusão, além das visitas que elas fazem e discutem com a gente, com os alunos e supervisores. Então, tem esse acompanhamento para os coordenadores e para os supervisores para discutir temas, discutir o PIBID, ouvi-los também [...] Eu achei bastante legal essa experiência dentro do PIBID. Agora assim, **nem todo mundo vai. Os coordenadores não aparecem muito**. Até porque, muitos são do interior também. Não é ainda uma constante [...]. (CORA. CS. EE).

Nos encontros específicos de formação [...] O coordenador convida pessoas do próprio grupo que tratem de assuntos que são de interesse coletivo no nosso grupo. Já tivemos sobre leitura, educação inclusiva.... Nós tivemos esses momentos até o final de 2015. Esse ano (2016) nós não tivemos ainda. (MARIA. LP. EE).

Nós temos pessoas específicas que é para trabalhar a formação pedagógica dentro do PIBID. Eu considero poucos encontros. Mas, quando a gente vai ver a logística, como é que a gente vai juntar todo mundo para fazer esse estudo? **Todo mundo com muitas tarefas na Universidade**. Eu fico assim- Como é que a gente faria mais? Eu também não vejo muitas alternativas. Mas, como eu gosto muito de reuniões, gosto muito de estudar, eu considero poucos [...]. Já teve encontros que foi trabalhado a questão da educação inclusiva, que foi muito bom, foi muito importante. A gente já teve encontros para trabalhar essa questão da diversidade, de gênero e tudo mais. São questões que você, às vezes, na sua área esquece de contemplar. Então, são questões que eu diria que **são transversais**, que servem para qualquer área (RACHEL. PE. EE).

Já houve vários momentos de formação pedagógica específica [...] Há duas pedagogas e elas tratam diretamente com os coordenadores de área sobre essa questão pedagógica [...] houve um curso, vários momentos, onde professores de outras instituições foram convidados [...] das mais diferentes áreas relacionadas a educação. Alguns coordenadores de área que trabalham também com questões específicas da educação participaram desses momentos como palestrantes e depois da palestra teve aquela conversa, aquele bate papo, como se fosse uma espécie de mesa-redonda [...] (ARIANO.B2. EE).

[...] Tem um curso de formação para os formadores. Tiveram palestras muito interessantes. Inclusive, teve uma que eu assisti que foi muito interessante, sobre inclusão [...]. Eles dão suporte. Eu é que, por várias razões, por esse motivo de estar no interior... enfim... eu não consegui participar. Eles dão suporte, mas não interferiu na minha formação, porque eu, infelizmente, não consegui participar. Participei acho que de dois. Esse de educação inclusiva e outro com outro enfoque. (JOSÉ. M2. EE).

Existe a formação pelo PIBID. Eu é que não frequento com mais presença [...]. Existe um calendário. Esse ano não teve o calendário. Até o ano passado, eu

participei ainda de algumas formações. Eu não participei de todas, por conta do tempo mesmo. Mas, eles debatem determinado tema, depois passa para um outro tema, e no final o professor ganha uma declaração de tantas horas de participação [...] O coordenador institucional está sempre chamando os coordenadores de área para as reuniões. A gente está usando muito a *web* conferência, porque tem professores do interior e fica mais fácil a conversa a distância do que presencial. Mas, os momentos de formação ainda estão sendo muito presencial. (CLARICE. M1.EE).

Conforme esses registros, a caminhada além das atividades meramente administrativas é um esforço empreendido pela coordenação institucional do PIBID-UECE. Por outro lado, o encaminhamento de discussões teóricas do campo pedagógico ainda é um desafio que vem sendo enfrentado pelo grupo institucional para superar a racionalidade técnica que emana do PIBID em seus fundamentos legislativos.

A designação de profissionais da Pedagogia para pensar a dimensão didático-pedagógica no Programa representa passo importante na superação da racionalidade burocrática. Dessa empreitada é que nasceu a preocupação com uma formação mais sistematizada para os coordenadores de área, que vem se dando por meio de encontros em que são discutidos, principalmente, temas transversais ligados à educação que perpassam as diversas áreas, como o debate sobre a inclusão, tema citado pelos entrevistados.

Parece, no entanto, é que há uma dificuldade marcante em conseguir a adesão de alguns coordenadores de área que, por variados motivos, ainda não conseguiram se integrar aos encontros. A diversidade de tarefas que recai sobre o professor universitário, além do fato de boa parte deles atuar em municípios do interior, distantes da Capital, foram destacados como impedimentos cruciais para essa maior participação. Sem desconsiderar o peso desses fatores, é preciso levar em conta a urgência de formular uma consciência política e institucional mais consolidada da importância da dimensão didática e pedagógica na formação dos professores que estão lecionando nas universidades em cursos de licenciatura ou não.

A ausência de preocupação política nacional com a importância dos saberes didático-pedagógicos no plano global da formação para o ensino universitário respinga nas instituições de ensino superior como um todo, atingindo as concepções dos sujeitos que, geralmente, passam a não perceber a relevância desse saber, já que este não faz parte do que é cobrado pelas agências de fomento e avaliação do ensino superior. Deveras, no contexto educacional brasileiro, inexistente uma política consolidada de formação docente para os profissionais do magistério universitário (DIAS e VEIGA, 2011).

Ao não constar claramente nas políticas nacionais, consequentemente, o saber didático-pedagógico na formação profissional não aparece como prioridade nas instituições

em que eles atuam. De certa maneira, isso contribui para que a formação do docente da universidade se estabeleça em uma perspectiva mais solitária do que solidária, onde a formação docente e o compartilhamento de saberes não se configuram como ações política e institucionalmente consolidadas.

O professor Ariano expressou essa solidão pedagógica vivida pelos docentes no interior das instituições de ensino superior, destacando a ausência de iniciativas no plano institucional local para o enfrentamento dos desafios que se manifestam na realidade da docência universitária. Para ele,

Os professores em geral, até hoje, enfrentam os desafios pedagógicos de forma isolada. A instituição, a meu ver, não tem nenhuma iniciativa para fazer com que os professores superem essas dificuldades. Ele tem que enfrentar sozinho. E nas unidades do interior, eu acredito que a falta de infraestrutura, torna essas dificuldades mais marcantes ainda. [...]. (ARIANO. B1).

Esse não é um problema apenas da IES investigada, pois atinge o sistema de ensino universitário nacionalmente. Nesse nível, as iniciativas para superar os desafios da formação do docente universitário ainda são contingentes, fragmentadas e localizadas em determinadas instituições pelo País, que buscam organizar propostas e possibilidades de estímulo ao desenvolvimento profissional docente dos educadores universitários (VEIGA, 2012; CUNHA, 2014).

No âmago desse debate, importa discutir que a formação pedagógica mais ampla do docente universitário exige intersecção com as “políticas educacionais como construção coletiva. Implica também resgatar as experiências das IES, considerando ainda as políticas de formação e os processos de organização e gestão educacional”. (DOURADO, 2012, p. 09).

A iniciativa de promover encontros de formação para os professores coordenadores de área no âmbito do PIBID-UECE é um avanço nessa direção, porém enfrenta desafios, sobretudo, de adesão dos sujeitos. Isso se dá, principalmente, porque, de certo modo, se caracteriza como ação que rema contra a maré, no sentido de ser descolada da instituição como um todo e das próprias políticas de formação para o ensino superior no contexto nacional.

Ademais, outro ponto que destaco é o conteúdo dos encontros formativos, marcado, sobretudo, pelo debate de temas transversais. Isso é algo importante e necessário na formação dos professores, porém, cabe refletir: em que medida a Didática universitária que cuida mais especificamente das leituras pedagógicas, do pensar e do fazer docente no ensino universitário é tema de estudo nas reuniões do PIBID?

Nas falas a seguir ficou claro que a perspectiva de trabalhar de modo mais consistente os elementos da Didática e da Pedagogia universitária ainda está em fase de consolidação no âmbito do Programa. Sobre isto, os professores relataram:

[...]. Tiveram momentos de encontros conosco, só com os alunos e os professores. Foi feito um diagnóstico da realidade do PIBID. Mas, eu penso que não deu tempo ainda de fazer um trabalho mais voltado para essas questões didático-pedagógicas [...] (MARIA. CS. EE).

As formações podem ser ampliadas com a socialização de alguns subprojetos que atingiram resultados mais significativos, por conta da experiência desses coordenadores de área. Eu acho que essa socialização pode ajudar na formação dos outros coordenadores de área que têm um pouco mais de dificuldade pedagógica. (ARIANO. B2. EE).

Nós temos no PIBID subprojetos de muitas áreas diferentes, desde as Ciências Humanas até as Ciências Exatas. Em algumas dessas áreas, como exemplo, a Pedagogia, a licenciatura em Geografia, em História [...] os professores que vêm para o PIBID já têm uma ligação com o ensino [...] essas pessoas também já têm algumas leituras na área. Temos outros casos, por exemplo, colegas de Física ou de Química que reivindicavam mais formação nessa área [...] alguns professores, às vezes, saíram até do bacharelado e estão lá nas licenciaturas, mas não têm essas leituras didático-pedagógicas [...]. Acho que poderia ser mais incentivado até, talvez, com indicações também de leituras- *“vamos estudar esse tema aqui. E a relação de bibliografia que a gente dar para vocês é essa daqui”*. E cada um vai lendo dentro daquela bibliografia para explorar aquele tema. (RACHEL. PE. EE).

A possibilidade de compartilhamento de experiências pedagógicas do campo do ensino universitário é fecunda dentro do PIBID. Os professores sugerem ampliação do debate didático-pedagógico nos encontros formativos, o que pode ser bem profícuo quando se considera a multirreferencialidade de áreas e trajetórias de formação experiencial dos docentes que compõem a coordenação de área.

Fundamentar essas experiências com leituras pedagógicas é o que sugere a professora Rachel. Esse tipo de referencial é composto por leituras da área da Educação, Pedagogia ou afins (VEIGA e DIAS, 2011). As autoras destacam a importância do docente universitário não se restringir apenas a leituras de conteúdos específicos da sua área, abrindo-se para a apropriação de conhecimentos que fundamentam sua ação pedagógica. Nesse caso, “é preciso ter conhecimentos sobre o ato de ensinar e transformar o conteúdo específico lido em algo compreendido e incorporado pelos estudantes”. (VEIGA e DIAS, 2011, p. 251).

Essa é uma possibilidade que se desenha como proposta que pode ser integrada ao debate dos temas transversais, passo importante que está sendo dado pela coordenação institucional do PIBID-UECE. Nessa direção, é urgente o diálogo da Pedagogia e da Didática com as demais áreas e cursos da universidade encarregadas da formação de professores.

Nesse caso, a Ciência do fenômeno educativo (Pedagogia), em conexão com a Teoria do Ensino (Didática), teria, então, as experiências professorais diversificadas dos docentes como conteúdos férteis para vivenciar a alternativa-piloto de formação do docente universitário que partiria de uma bricolagem identitária, ou seja, da multiplicidade de experiências de vida, dos elementos formativos, práticos e disciplinares-profissionais pertinentes a cada sujeito/formador/orientador de iniciação à docência, ajudando a compor um emaranhado de referências que podem ser tecidas (bricoladas) com o objetivo de compreender e transformar a prática unilateral e monológica que ainda paira sobre a docência na universidade.

No diálogo aberto, colaborativo e de aceitação do outro em sua ontologia, a vivência da partilha de experiências, com base na reflexão crítica e sistemática da prática, se abriria pela multiplicidade de áreas, saberes e experiências que emanam desses sujeitos, tendo como suporte os fundamentos da Pedagogia e da Didática. Nessa direção, abordo a seguir alguns elementos discursivos sobre estes campos do saber, destacando a conceituação, campo de estudos e a relação entre ambas.

5.3 PEDAGOGIA E DIDÁTICA: CONCEITUAÇÃO, CAMPO DE ESTUDOS E RELAÇÃO

O fenômeno educativo é caracterizado como objeto central da Pedagogia. Historicamente, a Filosofia foi o campo central de orientação desta área de conhecimentos. Na verdade, a própria Filosofia “nasceu de um ato pedagógico: o ato socrático. No diálogo que Sócrates estabeleceu com os jovens de Atenas [...]”. (SOERTARD, 2002, p. 59). Posteriormente, a conotação filosófica foi substituída por uma perspectiva da Pedagogia fundada no “encontro de diversas ciências e, portanto, como um saber interdisciplinar que entrelaça a sua história com a de outros saberes”. (CAMBI, 1999, p. 23).

Hoje, pode-se afirmar que a Pedagogia se confunde com a própria História da Educação, objeto complexo interdisciplinar e multirreferencial constituído por aspectos plurais que podem ser visualizados pelas lentes de vários outros campos científicos, como a Filosofia, História, Biologia, Psicologia, Antropologia, Etnografia, Sociologia, Economia, Ecologia, etc., identificadas como *Ciências com implicações na educação* (PIMENTA, 1996). Cada uma dessas áreas possui seus objetos de investigação prioritários, aplicando-os à educação.

Por sua vez, a Pedagogia tem a educação como conteúdo prioritário, ponto de partida e de chegada investigativa. Isto significa dizer que, ao situar as ‘Ciências da educação’ ou a ‘filosofia da educação’ não “estamos em pedagogia, mas em saberes vindos de fora e aplicados com maior ou menor sucesso a objetos tomados do campo da educação [...]”. (SOETARD, 2002, p. 63). A fecundidade dessas Ciências

[...] é de pouco valor para a investigação pedagógica, pois o psicólogo, quando trabalha no campo educacional, não faz pedagogia. Ele tão-somente aplica conceitos e métodos de sua ciência a um dos campos da atividade humana, no caso, a educação, como também poderia aplica-los a outros campos, como a clínica, o trabalho, etc. (PIMENTA, 1996, p. 45).

Nesse ínterim, a Pedagogia tem campo específico de conhecimentos constituído com base em proposições da prática e da teoria em situação educativa. Logo, vai tecendo saberes na composição teórico-prática. Deste modo, “se a Pedagogia for vista como se assentando apenas no saber de outros campos, se nutrindo apenas deles, ela renuncia a si mesma, recusando sua própria natureza”. (CRUZ e AROSA, 2014, p. 46). Logo, a Pedagogia tem uma natureza própria, uma ontologia que fundamenta a sua razão de ser e existir.

A educação está no cerne da constituição ontológica da Pedagogia. É relevante reiterar, porém, que a problemática educativa não é exclusividade da Pedagogia. Há uma diversidade de campos que lançam seu olhar para a educação, partindo de referências epistemológicas e metodológicas próprias. Essa realidade, no entanto, “não invalida a Pedagogia como domínio de conhecimento específico sobre a Educação, consolidando-se como um campo de estudos com identidades e problemáticas específicas [...]”. (CRUZ e AROSA, 2014, p. 49).

Outro ponto importante é o entendimento de que a Pedagogia não é uma ciência meramente teórica ou exclusivamente experimental. Para Houssaye (2002), ela é uma abordagem específica que vive a verdadeira simbiose, a dialética entre a teoria e a prática. Sob este raciocínio, quem seria então o profissional formado em Pedagogia? É o Pedagogo, um prático-teórico da ação educativa, “ou seja, alguém que conjuga a teoria com a prática a partir de sua própria ação [...]”. (HOUSSAYE, 2002, p. 39).

A relação teoria e prática da educação representa a questão fulcral da Pedagogia e do pedagogo. (PIMENTA *et al*, 1996; HOUSSAYE *et al*, 2002; FRANCO, 2012; SAVIANI, 2008, 2014; CRUZ E AROSA, 2014). Seguindo esse entendimento, é necessário construir um estatuto epistemológico de uma ciência específica da educação, tendo em conta a noção de que o “objeto/problema da Ciência da Educação (Pedagogia) é a educação enquanto prática

social. Daí o seu caráter específico que a diferencia das demais, que é o de ser uma *ciência prática* – parte da prática e a ela se dirige”. (PIMENTA, 1996, p. 57). Por outro lado, é preciso ter claro a ideia de que a ligação intrínseca da Pedagogia com a prática

[...] não a torna cega ou ofuscada; ela produz incontestavelmente um saber pedagógico além dos saberes práticos [...] o pedagogo pensa e se pensa. Ora, o pedagogo é um intelectual, desenvolve ideias em relação a seus próprios atos, produz finalidade ligada aos atos [...]. Ele tem ideias, e não apenas um saber fazer; é um teórico da educação, e não só um especialista em ação. Não produz apenas um saber da educação, mas também, nesse movimento, um saber sobre a educação, ou seja, um sistema e um sentido. (HOUSSAYE, 2002, p. 25).

Nessa perspectiva, a Pedagogia elabora saberes à luz da prática. Sua singularidade é a produção situada, o entendimento e a transformação do conhecimento pedagógico que pode se enriquecer com diversos saberes, mas sem se reduzir a eles, pois tem sua própria especificidade (HOUSSAYE, 2002). Logo, os saberes pedagógicos são substanciais à formação dos professores (FABRE, 2002, p. 112) e podem ser vistos como

[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...] os saberes pedagógicos se articulam com as ciências da educação [...]. (TARDIF, 2006, p. 37).

Confirmando ser a Pedagogia uma ciência, uma teoria que orienta de modo intencional a realização da prática educativa, Saviani (2008) constata que a problemática pedagógica intencional no Brasil se instalou desde as origens da colonização. O autor denominou esse processo de ‘a pedagogia antes da pedagogia’. Com efeito, a chegada dos Jesuítas e a implantação das primeiras escolas trouxe consigo a preocupação com o desenvolvimento do ato educativo intencionalizado no contexto educacional brasileiro.

Embora nesse período tenham sido concretizadas as primeiras sementes da educação institucionalizada, no entanto, foi apenas em 04 de abril de 1939 que a Pedagogia foi instituída como curso de graduação, por meio do Decreto-Lei 1190, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia, definindo uma seção especial de Didática, configurando o que ficou conhecido como esquema 3+1, em que “para formação dos bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano do Curso de Didática formar-se-iam os licenciados”. (SILVA, 1999, p. 33).

Como se observa, a lei previa uma dupla formação para o pedagogo- bacharel e licenciado, criando um foco de tensão que se refletia na separação de dois componentes do movimento pedagógico: o conteúdo e o método (SILVA, 1999). A tensão aí constituída acompanha a jornada do curso até os dias atuais. De fato, a Pedagogia segue em busca de uma identidade, uma ontologia e um estatuto próprio. Como curso de graduação, hoje, o que se tem oficialmente posto no sistema educacional brasileiro é que

[...] a Pedagogia é um curso de licenciatura, desafiado pela responsabilidade política de formar o pedagogo e o docente, compreendendo nessa relação o trabalho de gestão pedagógica. Portanto, o debate sobre a Pedagogia, o Pedagogo e o curso de Pedagogia permanece como tema de grande relevância no atual contexto educacional brasileiro [...] (CRUZ e AROSA, 2014, p. 34).

Os autores citados referenciam funções legalmente constituídas para a formação dos pedagogos, conforme instituído no documento vigente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 01, de 15 de maio de 2006, e identificadas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006.

Pelas Diretrizes, o pedagogo é um professor habilitado em curso de licenciatura que irá atuar na docência da “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos [...]”. (BRASIL, 2006).

Permanece, assim, o entendimento de que a docência é a base de formação do pedagogo³⁰. Tal compreensão enseja críticas e fortalece o debate sobre a necessidade de constituição do estatuto epistemológico da Pedagogia que não a dissolva na docência, mas que envolva essa dimensão como sua constituinte fundamental. O debate é efervescente e conduz a pensar se a base da formação do pedagogo é a docência ou os saberes pedagógicos. Em uma análise ponderada, Cruz e Arosa (2014, p. 56) explicitam que,

Se a docência alcançou o status de base da formação do pedagogo, de acordo com as Diretrizes Curriculares, ela não pode ser secundarizada no curso. Mas, se o curso é de Pedagogia, o domínio de conhecimento teórico e prático sobre a educação,

³⁰ Essa perspectiva é defendida, principalmente, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), assim denominada em 1990, tendo se originado em 1980 na I Conferência Brasileira de Educação. Das mobilizações e entendimentos da ANFOPE se constituiu a perspectiva de que a docência é o eixo de formação de todo educador.

próprio do saber pedagógico, que inclui a docência, mas não se encerra nela, também não pode ser negligenciado.

Entendendo a relevância desse debate, elaborei uma breve descrição da Pedagogia como curso apenas para situar o embate central que o permeia. Neste estudo, todavia, situo a Pedagogia enquanto campo científico de conhecimento (FRANCO, 2012), logo, não é objetivo abordar pormenorizadamente os impasses, conflitos e disputas epistemológicas pelas quais vem passando o curso historicamente.³¹

Parto da convergência que constitui, mesmo no âmbito das divergências e contradições, que confere à Pedagogia o papel de investigar o fenômeno educativo. Decerto, “um exame mesmo que superficial das diversas e múltiplas caracterizações do termo ‘pedagogia’ permite perceber que, para lá da diversidade, há um ponto comum: todas elas trazem uma referência explícita à educação”. (SAVIANI, 2008, p. 135).

É válido afirmar que a educação, campo de estudos da Pedagogia, tem um sentido amplo. Envolve globalmente os processos sociais, culturais, políticos, econômicos, etc., de formação da natureza humana. Permeada pela multirreferencialidade, a educação, no contexto escolar e/ou universitário, tem na atividade docente institucionalizada um modo específico de fazer educação intencionalmente constituída, sendo esta uma dentre outras tantas formas de ação educativa que, em sentido amplo, engloba a própria vida, interligada a inteireza e ao mesmo tempo incompletude do ser humano, sujeito, princípio e fim da educação.

A forma sistemática do fazer educativo gerou o aparecimento de instituições como a escola e a universidade, instâncias que se movimentam pela efervescência das relações entre os principais sujeitos que as integram - os professores e os alunos - que se constroem entre si pelo ato pedagógico intencional e situado. Ao pensar sobre a relevância da escola, Saviani (2014, p. 35) explicita que ela,

[...] se tornou a forma principal e dominante de educação da qual as demais formas são aferidas. Isso significa que, embora, as formas de educação não escolar tenham precedido historicamente à forma escolar, a situação que hoje se configura nos coloca diante do fato de que não nos é mais possível compreender a educação sem a escola.

Na educação escolar, estendida também à modalidade universitária, o interesse central da Pedagogia é o ato pedagógico gestado no encontro do aluno com o conhecimento

³¹ Para compreender o panorama histórico do curso de Pedagogia no Brasil e as dissonâncias que o envolvem recorrer aos estudos de: Pimenta, 1996; Silva, 1999; Franco, Libâneo e Pimenta, 2007; Saviani, 2008, 2014; Cruz e Arosa, 2014.

sob a mediação do professor, sem perder de vista a relação do conhecimento curricularmente estabelecido com os saberes internalizados por esses sujeitos (aluno e professor) em outros espaços além da escola/universidade. Na interação dos sujeitos-conhecimentos-saberes experienciais se sobressaem potencialidades e também **problemas pedagógicos** que se tornam conteúdos fundamentais da Pedagogia e da Didática.

Na apreensão do sentido da ação pedagógica em espaço situado e de busca de solução aberta para os problemas que dele surgem, a Pedagogia tem a Didática como a sua maior aliada. Embora mantenham íntima conexão, todavia, não se confundem entre si. Na qualidade de Teoria do Ensino, a Didática

[...] é uma área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim, como esta, possui um caráter prático (práxis). Seu objeto de estudo específico é a problemática de ensino, enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais [...] (PIMENTA, 1996, p. 62-63).

Fundamentada na Pedagogia, a Didática se constitui como disciplina pedagógica que analisa o ensinar e o aprender em suas múltiplas referências (LIBÂNEO, 1994; FARIAS et al., 2014). O movimento de interformação que ocorre nas salas de aula escolares/universitárias por meio da ação pedagógica que envolve alunos e professores caracteriza-se como principal objeto da Didática, orientada pela intencionalidade educativa, ou seja, “a definição prévia de objetivos, meios e condições que dão forma aos processos de ensino e de aprendizagem”. (FARIAS, et al., 2014, p. 20).

Em suma: a Didática se preocupa em buscar respostas para a formação humana que ocorre mediante uma das modalidades específicas de educação -o ensino- tendo a sala de aula como cenário principal e a Pedagogia como fundamento central. É preciso ter claro, no entanto, o fato de que, embora a sala de aula seja o foco central da Didática, ela deve ser considerada em suas múltiplas dimensões, pois a ‘aula’ ultrapassa a ‘sala de aula’ (PIMENTA, 1996).

Dessa discussão, depreende-se que, a Didática cuida do saber ensinar e do saber aprender. Essa relação contém múltiplos sentidos e significados que “cabe a sujeitos singulares e sociais explicitar em conformidade com os contextos e os referenciais teóricos e práticos que lhes servem de suporte de interpretação”. (THERRIEN, 2014, p. 02). Para tal, a Didática analisa os processos de ensino e aprendizagem em curso, tendo em vista as potencialidades que emanam de seu funcionamento.

É importante retratar, ainda, o fato de que, historicamente, a Didática é marcada por conflitos na sua constituição original. De fato, sua primeira razão de existir se sustentava em um caráter marcadamente técnico. Nesse sentido, a necessidade de uma área disciplinar voltada para pensar métodos e técnicas que ajudassem o professor a saber como ensinar surgiu com a divulgação da obra “Didática Magna”, de Jan Amos Comenius, em 1657. “A Didática Magna foi o tratado educacional mais importante daquele século e certamente continua sendo um dos mais importantes de todos os tempos”. (NARODOWSKI, 2006, p. 16).

Sem perder de vista a reconhecida relevância de Comenius para a educação, considerado o ‘pai da Didática’, observa-se que, desde as origens, a Didática se debate para mostrar que, por conta da evolução temporal e contextual, a técnica/como ensinar é apenas uma de suas dimensões, mas não é exclusiva. Logo, o papel da Didática se sobrepõe ao como ensinar. Desta feita,

[...] Para além do ‘como ensinar’ e do ‘como educar’ de uma compreensão estreita de didática, surgem sempre outras indagações, antecedentes e subjacentes a estas primeiras: ‘para que ensinar’ e ‘para que educar’? Dúvidas que podem significar ‘porque educar’? Por fim, que concepções de educação movem o trabalho docente? (THERRIEN, 2014, p. 05-06).

Pensando desse modo, a Didática é um campo inerente ao trabalho docente. Nessa perspectiva, todo professor é um *magister*, um *didata*, no sentido de ser alguém que ensina/forma além da mera instrução. A Pedagogia na interlocução com a Didática fornece referenciais pedagógicos para orientar o trabalho formativo do professor/didata em situação de interformação com os alunos no interior da sala de aula.

Na leitura positivista há o risco evidente de que ao estudar a docência em situação de aula, o professor seja reduzido ao profissional que *dá aula*. A reflexão filosoficamente didática, no entanto, ajuda a entender em primeira mão que a aula é uma composição coletiva e compartilhada, logo, não é algo “que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos [...] não significa dizer que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula”. (RIOS, 2011, p. 75). Nesse sentido, a Pedagogia pressupõe que a teorização da trama complexa da formação humana que se desenrola no chão da sala de aula é fundamental, porém, “sempre apresenta limites e, portanto, desafios, tendo em vista o caráter vivencial da relação professor-aluno”. (ARAÚJO, 2002, p. 41).

O estudo da aula que ocorre no contexto escolar/ensino básico é tema mais corrente nas discussões que perpassam a Didática e a Pedagogia. A aula universitária, entretanto, ainda é um campo investigativo recente, sobretudo, por consequência da formação do profissional que atua nesse nível ser algo indefinido. Não se pode esquecer de que, assim como no ensino básico, a sala de aula universitária também constitui local de síntese de ideias e de processos pedagógicos, “e um processo, para ser pedagógico, necessariamente envolve um planejamento, um desenvolvimento de uma ação ou de uma série de ações e um momento de avaliação. (DIAS, 2009, p. 73). A negação do aspecto pedagógico na formação do docente formador gera um distanciamento da ideia de que o ensino é

[...] a essência do ser professor [...] ser professor significa ser ensinante. Ele é, em qualquer tempo e lugar, solicitado a ensinar: socializar o saber, contribuir para que haja uma aprendizagem, uma apropriação de conhecimentos e valores, necessários para participar da sociedade, exercer direitos, desenvolver uma vida plena [...] (RIOS, 2014, p. 04)

Na qualidade de “ensinantes” e “aprendentes”, os professores da universidade, licenciados ou não, carecem dos fundamentos da Pedagogia e da Didática Universitária para desenvolver sua função educativa de ensinar a jovens e adultos que a eles recorrem para aprender os aportes teórico-práticos de uma profissão, permeados por valores e princípios éticos de formação humana e cidadã. Sendo assim, a Didática universitária é conceituada como um campo que vai “se estruturando com base na concretização de um conjunto de práticas que têm como âmbito a aula universitária, cuja reflexão sistemática permite gerar conhecimentos sobre esses processos [...]”. (LUCARELLI, 2007, p. 75).

A compreensão da Pedagogia como campo científico torna urgente a necessidade de pensá-la como fundamento para a Didática universitária. Nesse caso, se fala da emergência da Pedagogia Universitária, campo epistemológico em construção e ainda frágil, que pressupõe conhecimentos nos domínios curriculares e da prática pedagógica na universidade, incluindo

[...] as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico. (CUNHA, 2004, p. 321).

Assim, entendo a docência universitária como uma das modalidades educativas da qual a Pedagogia e a Didática devem se ocupar, pois, “o professor, para formar-se, precisa dos

conhecimentos da ciência pedagógica, fundamentos da docência, assim como precisa dos conhecimentos disciplinares daquilo que vai ensinar [...]”. (FRANCO, 2012, p. 30).

Desse modo, os saberes didáticos e pedagógicos são válidos e necessários para o docente da universidade de qualquer área. Da diversidade de saberes fundantes da Epistemologia da prática docente, Tardif (2006) realça que os saberes pedagógicos são provenientes de ‘reflexões sobre a prática educativa’ que visam a orientar essa atividade. Segundo o autor, esses saberes se articulam às Ciências da Educação.

Caberia, então, à Pedagogia, em articulação com a Didática, fornecer subsídios teórico-práticos para que os professores formadores obtenham fundamentos de reflexão sistemática da prática docente universitária. Com isso se prevê que o pedagogo, com todas as indefinições que envolvem seu campo de estudos, é o profissional que acessa o conhecimento pedagógico, devendo este ser compartilhado no diálogo vital com as outras áreas de conhecimento em que a docência se manifesta no contexto universitário.

A importância da Pedagogia universitária se faz ainda maior no contexto atual, em que há significativo aumento no contingente de docentes que adentram o ensino superior apresentando, normalmente, formação pós-graduada em grau de mestrado e doutorado, que lhes assegura certo grau de segurança nos conteúdos disciplinares de suas áreas de atuação “e uma boa iniciação à pesquisa. Entretanto, são raras as situações onde a apropriação do conhecimento pedagógico é visível, pois, nas suas trajetórias de formação esse conhecimento teve pouca ou nenhuma expressão”. (CUNHA, 2014, p. 30).

A pouca expressividade dos conhecimentos do campo pedagógico e didático na formação dos entrevistados, a presença marcante dos conhecimentos disciplinares e de caráter investigativo caracterizou-se também como importante achado desta pesquisa doutoral. A fragilidade da disposição didático-pedagógico é anunciada no decorrer das análises, marcando a trajetória de formação profissional anterior dos professores.

Na entrevista de explicitação, este ponto foi retomado no aprofundamento do tópico “Saberes didático-pedagógicos”. Os docentes reafirmaram sentir a necessidade formativa desse saber. É o que explicitaram nos depoimentos abaixo:

[...] É um desafio, quando você vai para uma sala de aula e vai dar uma disciplina de algo que você não tem na sua formação. Quando é com relação a conteúdo, isso minimiza. Mas, a parte assim do **dar aula**, da didática mesmo, eu diria que para mim, esse seria o grande problema, porque conteúdo as pessoas sabem, estudam, a pessoa que tem Mestrado e Doutorado tem conteúdo. Agora, trabalhar esses temas com os alunos aí já é outra coisa. (ADÉLIA. B1. EE).

Uma coisa difícil é falar de metodologia. Embora, na prática, as coisas, vão ficando mais naturais, mas você **falar de Metodologias de ensino, de aprendizagem, sem ter formação pedagógica, para mim isso é um desafio. Apesar de, na prática as coisas se encaminharem, pois, os meninos estão tendo essa formação nas disciplinas dos cursos de licenciatura. Mas para mim é bem problemático. Como eu disse, é complicado.** (JOSÉ. M2. EE).

Como se observa, na reflexão da professora Adélia, a ausência de conhecimentos didático-pedagógicos representa um desafio para o professor universitário, pois, segundo ela, mesmo que haja domínio do conteúdo disciplinar, é preciso também que exista a preocupação com o ‘saber dar aula’, possibilitando caminhos para que os alunos se apropriem dos conhecimentos elaborados cientificamente.

A ausência de saberes do campo didático-pedagógico foi retratada como aspecto desafiador para o professor José. Ao se ver como um orientador de iniciação à docência, o professor sentiu o agravamento desta problemática; todavia, ele entende que, na prática, na interação com os discentes que estão tendo acesso a essa formação docente, esse problema vai sendo amenizado.

A fala do professor é importante para reforçar a necessidade urgente de se buscar institucionalmente a composição de alternativas que forneça amparo teórico-prático do campo da docência universitária aos professores que ensinam nos cursos de licenciatura. E, quando se considera um programa da natureza do PIBID, que tem a docência e a licenciatura como foco central, então, esse ponto se torna ainda mais premente. Desse modo, mais do nunca, urge estabelecer possibilidades formativas sistematizadas do campo didático-pedagógico para os professores que formam/orientam os licenciandos, principalmente, quando se vislumbra que esses alunos estão inseridos em uma formação inicial, logo, não podem se responsabilizar sozinhos pelo seu processo formativo. Necessitam, pois, do suporte de conhecimentos teóricos e experienciais dos docentes responsáveis para orientá-los no campo da docência.

A temática também foi abordada por Ariano. Ele evidenciou a indispensabilidade de atrelar o conteúdo disciplinar às necessidades dos alunos. Pensar além dos conteúdos e voltar a preocupação para a aprendizagem dos estudantes é um aspecto didático-pedagógico importante que entende o aluno como sujeito do ensino-aprendizagem universitária. Apesar de mencionar a falta do conhecimento pedagógico em sua formação, ele enfatizou que seu olhar pedagógico sobre o aluno foi contituído com o tempo, com a experiência de ensino. Nessa direção, o docente se pronunciou:

Qual é uma característica do professor universitário hoje, de um modo geral? Ele fica fixo com algumas disciplinas. Então, à medida que você leciona uma mesma disciplina por vários semestres você vai se tornando mais seguro e mais confiante naquilo que você leciona. Mas, ao mesmo tempo, você tem que se preocupar em atualizar e fazer uma leitura das diferentes turmas que vão passando pela disciplina. A gente trabalha com um público diverso. Tem estudantes com maiores dificuldades de aprendizagens, outros com mais facilidade. Essa experiência eu fui adquirindo com o tempo. Admito que as dificuldades ainda existem, até pela falta de conhecimento pedagógico na sua essência. [...] **os saberes pedagógicos ainda são uma lacuna que eu tenho que preencher.** (ARIANO. B2. EE).

A inexpressividade do saber didático-pedagógico foi retomada na explicitação da professora Clarice, ao reafirmar a exiguidade desse saber na sua formação inicial. Segundo seu relato,

Na graduação há uma carência muito grande dessa formação didático-pedagógica. Tem aquelas disciplinas básicas de Estrutura e Funcionamento, de Didática [...] Mas, que não atende, realmente, a necessidade do curso e a formação do indivíduo para ser professor. Essa formação é ainda muito limitada [...]. (CLARICE. M1. EE).

Sobre este aspecto, a professora Maria retomou alguns momentos de sua caminhada formativa registrados no capítulo anterior, reiterando o acesso que teve a conhecimentos didático-pedagógicos em sua jornada de formação e prática docente no ensino básico. Ela esclareceu que esse processo se fundamentou em uma racionalidade tecnicista, em que a centralidade dos conteúdos pedagógicos se restringia ao como ensinar, à transmissão de técnicas de ensino descontextualizadas e privadas de reflexão crítica e dialógica entre os sujeitos.

Desse modo, a Didática se organizava com base na ideia da disciplina-receituário, cumprindo seu antigo papel de fornecer respostas somente ao como da prática educativa. Mesmo assim, a professora não negou a importância dessa experiência em sua vida. No retorno ao passado, Maria teceu uma leitura crítica ao modelo de Didática-receita que marcou a sua formação para o ensino básico, ao mesmo tempo em que reconheceu dispositivos substanciais de aprendizagem originários desse movimento inicial que a acompanharam até o magistério superior, como, por exemplo, a consciência adquirida da importância do planejamento em sua prática pedagógica e o desdobramento ou a resignificação deste saber no exercício atual da docência universitária. Sobre isto, a professora afirmou:

Eu fiz pedagógico [...]. No pedagógico, nós trabalhávamos muito os planos de aula. Fazíamos muito material didático. Era nesse sentido de uma formação mais técnica, porque não era dialógica [...]. Tinha essa coisa do como fazer na sala de aula e das atitudes como: que roupa vestir, como se comportar, como utilizar o quadro [...]. Eu

penso que na licenciatura a coisa não foi muito diferente. Acho que foi uma extensão [...]. Eu já era professora. Eu diria que ainda tem outro espaço de formação, que foram as escolas onde eu trabalhei. Quando eu entrei na universidade comecei a refletir, a comparar, o que é que se adaptava na universidade. Mas, eu penso que toda essa construção que eu tive foi muito positiva. Eu comecei a observar que muitos professores universitários chegam na sala de aula sem o planejamento. Eu não faço isso! Essa coisa do professor que chega improvisando, chega cheio de ideias, são muito criativos, mas não têm um planejamento, eu acho que ele não percebeu essa importância do planejamento. (MARIA. LP. EE).

As manifestações antecedentes carregam indícios de concepções dos docentes acerca da Didática. As vozes supracitadas se remetem a aspectos importantes que permitem identificar a Didática como uma disciplina que:

- a) Se preocupa com o “Dar a aula/ensinar de modo que os estudantes aprendam (Adélia), considerando a diversidade dos alunos e suas manifestações distintas de aprendizagem (Ariano). [OBJETO];
- b) Deveria atender a formação do indivíduo para ser professor (Clarice) e ajudar a pensar formas metodológicas de ensino e aprendizagem (José) [OBJETIVO];
- c) Deve ultrapassar a noção de disciplina-receituário, por isso, necessita superar a racionalidade tecnicista marcante historicamente. (Maria). [FUNDAMENTOS]

Temas relevantes do campo da Didática foram ressaltados nos pontos elencados individualmente, ajudando a compor um conceito sobre essa área com base na visão dos professores. Assim, a Didática é compreendida como uma disciplina que tem o ‘saber dar aula’ como principal **objeto** (Adélia). Seu objetivo é possibilitar um ensino universitário que se preocupe com a aprendizagem dos alunos e a formação do ser professor (Adélia, Ariano, Clarice), fornecendo conhecimentos sobre metodologias de ensino e aprendizagem (José) sob os **fundamentos** de uma Pedagogia crítica e dialógica inspiradora de uma visão emancipadora e de negação da perspectiva da didática-receituário, fruto da racionalidade tecnicista de educação (Maria). Sinteticamente, o conceito exposto envolve elementos significativos da Didática e revela consciência elaborada dos professores acerca da importância deste campo do saber para o ensino.

Os aspectos tematizados nas concepções dos docentes acerca da Didática suscitam a reflexão já levantada por Terezinha Rios (2014), ao questionar se é possível formar professores sem a Didática. Acreditando nessa impossibilidade, questiono também: é possível formar os professores com base em uma perspectiva de Didática que supere o modelo racional tecnicista?

Nesse caso, se estaria a pensar numa concepção de Didática emancipatória (LUCARELLI, 2007) que permitisse ao professor universitário contituir individual, coletiva e institucionalmente suporte epistemológico-pedagógico para enfrentar os desafios expressos em sua prática de formador. Tal perspectiva deve ser pensada com base em fundamentos da Pedagogia Universitária, ensejando caminhos transformadores com origem em problemas pedagógicos anunciados na prática dos professores. Nesse entendimento, Fabre (2002, p. 112) sustenta que “há [...] saberes especificamente pedagógicos, saberes procedentes da ação e em vista da ação. Esses saberes são úteis na formação dos professores [...]”.

Como procedência da ação, os docentes desta pesquisa também elencaram os principais problemas pedagógicos que enfrentam no ensino superior que, necessariamente, repercutem na OID-PIBID, já que esta atribuição não pode ser descolada do papel de formadores exercido por eles na universidade. Os desafios foram nomeados como problemas pedagógicos que, na verdade, são conteúdos da Pedagogia e da Didática como campos da Educação e do ensino que se desenrola no contexto universitário.

5.4 PRINCIPAIS PROBLEMAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS ANUNCIADOS

A discussão sobre a temática do saber didático-pedagógico é inquietante e instiga a pensar sobre dimensões da Pedagogia e da Didática em um programa de iniciação à docência que comporta professores orientadores das mais distintas áreas de conhecimento, tendo como pano de fundo a seguinte questão norteadora: que problemas didático-pedagógicos se evidenciam na tarefa de formar para a docência na Educação Básica?

Na função de formar docentes para o ensino básico os professores expressaram como principais problemas didático-pedagógicos os seguintes: resistência discente à leitura e à escrita, dissociação teoria-prática; e visão disciplinar.

Sobre a **resistência discente à leitura e à escrita**, é fundamental a Didática com suporte na Pedagogia Universitária preocupar-se com a relação professor-aluno e as adversidades e resistências que surgem deste encontro. Desta interação, afloram conteúdos didático-pedagógicos a serem analisados e transformados. Nessa direção, Fabre (2002, p.106) argumenta: “pensa-se, com certeza, nas resistências do aluno. O sério da pedagogia é leva-los em consideração [...] O trabalho sobre as resistências do outro leva inevitavelmente o pedagogo a confessar e a trabalhar suas próprias resistências [...]”.

A inquietação com a maneira de se relacionar com os alunos no sentido de encontrar opções para ensinar os conteúdos de modo que eles aprendam em uma ambiência

interativa positiva surgiu como preocupação central da professora Cora. Atrelada ao tópico da relação professor-aluno, a resistência dos estudantes à leitura e à escrita apareceu como desafio que a incomoda. Além dela, Maria e Rachel também destacaram esse aspecto como desafiador. Importa lembrar que as três são docentes da área de Ciências Humanas, contexto em que, geralmente, a leitura teórica e a escrita de textos constituem demandas permanentes.

Obviamente, a leitura e a escrita são necessidades humanas que devem perpassar todas as áreas de conhecimento. Sobre isto, o professor José, do curso de Matemática, esclareceu que ele é um leitor ávido e sempre estimula e exige a leitura e a escrita dos seus alunos, sobretudo, porque, para ele, em Matemática, “A gente precisa saber redigir. Por exemplo, você pega um problema matemático, quando você vai redigir a solução, é uma redação”. De fato, “a leitura foi e será ainda por muito tempo fundamental para a nossa vida, pessoal, social, escolar/acadêmica ou profissional. Ela está presente em todas as ações cotidianas [...]”. (VEIGA e DIAS, 2011, p. 250).

Compreendendo a relevância da leitura e da escrita em todos os campos do saber, apresento citações das três professoras da área de Ciências Humanas mencionadas, em que elas descrevem o desafio que enfrentam com a relutância dos estudantes em relação ao ler e ao escrever. As reflexões dessas professoras estão expressas nos pensamentos abaixo:

O problema que afeta todas as metodologias é a falta de leitura na universidade, os alunos não têm lido. Então, você pode ter uma metodologia maravilhosa, mas se não tem esse retorno do aluno, fica difícil você dialogar [...]. Isso afeta a relação de aprendizagem, a relação professor-aluno. Então, tem alguma coisa aí que a gente não conseguiu resolver. Não é só culpar o aluno que não está lendo. Mas, por que ele não está lendo? Tem uma responsabilidade do professor, da professora, e tem a responsabilidade dos alunos. A gente precisa dialogar para chegar a algum lugar [...]. Tenho aprendido a trabalhar muito com dinâmicas de leitura. A docência é uma aprendizagem. Por exemplo, você tem um texto muito teórico que é para todos os alunos lerem, ou pelo menos, à maioria. O que é que eu faço? Tem algumas dinâmicas, tipo, você joga uma questão chave para determinado grupo de alunos, aí já joga outra questão [...]. Você vai destrinchando um texto e vai responsabilizando cada um. Isso eu tenho gostado muito, porque eles começam a perceber- *“eu tenho que ler, porque se eu não ler, eu não vou saber o que dizer”*. Eu estou testando isso aí [...] (CORA. CS. EE).

Eu diria que a maior dificuldade seja a de levar os alunos a realmente lerem os textos que nós trabalhamos. Na universidade a gente não ver muitos incentivos em discutir um texto. Porque não há discussão, você vai acabar só transmitindo, expondo. Eu já utilizei diversas estratégias, conversei com colegas, copiei os colegas, nessa tentativa de garantir que os alunos leiam os textos. [...] Dependendo do texto, eu posso também elaborar alguma atividade diferente [...]. Eu posso elaborar algumas questões para discutir o texto, dividir a turma em grupos e discutir a partir desses grupos. Eu acho que a melhor forma que eu encontrei até hoje é essa mesmo- o aluno sabe que eu vou discutir e vou perguntar: _ *“Fulano, o que é que você acha?”* _ Então, ele não vai sempre dizer: _ *“Eu não li o texto”*! Espera-se que

ele não diga sempre isso. Eu acho que é uma forma de estar interagindo. (MARIA. LP. EE).

Faz parte hoje da universidade os alunos terem dificuldades de fazer as leituras e quando fazem, pegam o texto, passam a vista, mas não escrevem sobre o texto, não criam perguntas sobre o texto, não vão ao dicionário conhecer uma palavra nova. E isso dificulta a interpretação do que você vai trabalhar. Isso acontece nas disciplinas da graduação e no PIBID. É um desafio! (RACHEL. PE. EE).

É possível observar que a questão da resistência dos alunos à leitura e à escrita é associada a outros elementos fundamentais da prática pedagógica. Desse modo, as professoras compreendem que a relutância ao ler não pode ser vista como elemento isolado, mas como atitude que envolve e afeta a própria relação professor e aluno. Nesse aspecto, o diálogo é fundamental, além da busca de alternativas que permitam a superação da atitude reprodutivista que ainda impera na universidade, onde o que se lê não é debatido nem contextualizado, mas apenas transmitido mecanicamente.

Pode-se dizer que a posição de resistência à leitura e à escrita situa a Pedagogia diante de um problema pedagógico que tem relação com a busca de sentido do saber e do aprender por parte dos educandos. A ausência de contextualização e interligação dos conteúdos teóricos que estuda na universidade com a prática é um dos motivos que torna a vivência da leitura uma experiência sem significação para os alunos e também para os docentes. Pode-se afirmar, então, que se está diante de um problema pedagógico, pois,

Há problema pedagógico quando pelo menos uma de suas dimensões do sentido não funciona mais por si mesma. Quando o que se ensinava até então não convém mais, ou que não se sabe mais muito bem o que é preciso ensinar; quando o desejo de saber ou de aprender parece esfumar-se; quando não se sabe mais muito bem que tipo de relação deve a escola/**universidade** manter com a vida. Serão lidas, nesses espaços, as interrogações que são as nossas: o que é preciso ensinar daquilo em que ainda acreditamos? Como motivar os alunos? Como responder à sua insistente pergunta: para que serve o que você nos ensina? A pedagogia é certamente busca de sentido nesse espaço, pesquisa de equilíbrio entre expressão (**relação consigo**), significação (**relação com o conceito**) e referência (**relação com o mundo**), sem esperança de encontrar uma solução milagrosa [...] (FABRE, 2002, p. 108-109) [grifei].

Com suporte nas aprendizagens da prática, as docentes citadas indicaram **enfrentamentos pedagógicos** para estimular os alunos a lerem e discutirem os textos em sala de aula, na tentativa de amenizar um problema pedagógico que afeta a relação com alunos. Esses enfrentamentos foram sinalizados nas falas das docentes, ao apontarem que costumam utilizar dinâmicas de leitura (Cora), troca de experiências com colegas e a elaboração de questões provocativas sobre os textos (Maria).

Importante seria se essas estratégias individuais pudessem ser compartilhadas em ambientes institucionais coletivos, organizados para a promoção e o partilhamento dialógico de experiências permeadas por angústias e soluções metodológicas estabelecidas no chão da sala de aula por docentes do ensino superior que sofrem e superam solitariamente problemas que marcam sua prática cotidiana de formadores de professores.

A relação professor-aluno é pensada neste estudo como dimensão da prática pedagógica envolta por elementos intersubjetivos definidores da interação dialógica dos sujeitos do ensino. Além dessa dimensão, é urgente a Pedagogia universitária enfrentar o debate histórico sobre a necessidade de pensar saídas pedagógicas que permitam a articulação dialética entre a leitura teoricamente debatida na sala de aula das licenciaturas com o ambiente vivo das escolas e salas de aula do ensino básico. Em referência a esse debate, a dissociação teoria-prática no contexto dos cursos de formação de professores emanou como outro problema pedagógico instigante, descrito pelos professores na entrevista de explicitação.

Acerca da **Dissociação teoria-prática**, postulo a ideia de que o debate sobre estas duas categorias é tema recorrente na formação de professores. Como formar profissionais do ensino teoricamente fundamentados e que saibam utilizar os conhecimentos aprendidos na licenciatura em sua prática de ensino? A fragmentação teoria-prática foi percebida por Maria e Rachel como realidade desafiadora na prática do professor formador de docentes para a Educação Básica. De acordo com elas,

Você ver que o aluno teve um conjunto de disciplinas teóricas e na hora que ele vai para a sala de aula parece que ele não viu nada daquilo. É um desafio permanente do professor formador [...] O desafio permanente é você ir se aprofundando nas teorias e vendo a realidade continuando com muitos problemas. E assim: *“o que é que eu posso fazer para trabalhar com esses licenciandos de modo que favoreça a melhoria da educação quando eles forem professores”*? (RACHEL. PE.EE).

[...] Uma das questões que sempre me angustiam muito é: Por que que os nossos professores saem das nossas formações tão tradicionais quanto os nossos professores antigos foram? Isso sempre me inquietou muito. Mas, exatamente com o PIBID, eu tenho percebido que eles saem assim, porque eles estudaram muita teoria, mas eles não aprenderam como fazer, ninguém discutiu, ninguém disse como era que fazia [...] (MARIA. LP. EE).

As iniciativas de aproximação entre a universidade e a escola mobilizadas pelos orientadores de iniciação à docência no PIBID para inserir os bolsistas no contexto escolar podem ser traduzidas como tentativas de reduzir o distanciamento que ainda se mantém entre o que se estuda nos cursos de licenciatura e o que se vive no interior das escolas.

Nesse movimento, os professores universitários que orientam os discentes também saem ganhando, pois, em maior ou menor grau, conhecem aspectos do funcionamento e das relações que se dão em um espaço até então desconhecido por alguns deles. A minimização do distanciamento entre o teórico e o prático é um dos aspectos destacados pelos docentes como um ganho na formação dos licenciandos e que, como já apontado em outros momentos deste texto, respinga também sobre eles próprios. As falas seguintes ilustram a importância dessa aproximação da universidade com a escola básica:

[...]. Os meus alunos são de um curso de licenciatura. Eles estão em formação para ir para dentro da escola básica. Como é que eu posso estar alheia aquele outro ponto ali para onde eles vão. Não posso. É uma loucura isso. E o PIBID permite isso. Você começa a ir para a escola e ver o que os professores da educação básica fazem, como é que trabalham os temas [...]. No PIBID você vai para a escola. Não é interessante isso? O professor universitário vai para dentro da escola. E ele ver os alunos dele atuando (ADÉLIA. B1).

De um modo geral, o professor da universidade não conhece a realidade da escola básica. Antes, eu tinha tido essa experiência. Mas, a experiência que eu tinha tido era como professor da escola básica e não como docente universitário que vai procurar a escola básica para adquirir uma determinada experiência ou compartilhar experiências. (ARIANO.B2).

[...] Se eu estou formando professor, eu preciso saber o que está acontecendo na escola. Porque os professores da educação básica têm um cotidiano que é influenciado por muitas políticas. A gente precisa conhecer essas políticas que estão lá na escola. Não é só eu aqui na universidade conhecendo teorias. O que é que está acontecendo na escola? Como o professor vem lidando com esses desafios? E como é que eu vou trabalhar disciplinas em um curso de formação de professores deixando de lado essa realidade? Então, essa articulação teoria e prática, esse elo Universidade-Escola para mim é um aspecto que tem que acontecer na formação dos professores [...]. Assim como deve existir nas outras áreas com outros campos de trabalho. Essa articulação teoria -prática não pode deixar de acontecer. (RACHEL. PE. EE).

Pensar a teoria e a prática na formação de professores é suscitar um debate importante da história educacional, firmado naquilo que é considerado como um dos maiores entraves enfrentados pelos educadores de todos os tempos e lugares do mundo: a relação entre a teoria e a prática (MIRANDA & RESENDE, 2006). A divisão entre subjetividade e objetividade; bacharelado e licenciatura; conhecimento científico e conhecimento popular; pesquisa e ensino, dentre tantos outros cortes epistemológicos, não deixa de ser resultado do debate definidor da ‘era das partes’, que sacrifica sempre uma dimensão em benefício da outra. Assim, os cursos de formação inicial pecam quando se perdem em verbalizações distanciadas da prática, ou, quando, contrariamente, se voltam para um ativismo destituído de teoria. Sobre esse debate, compreendo com Freire (2001, p. 19) que,

[...] assim como não é possível identificar teoria com verbalismo, tampouco o é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação [...] Para mim, que me situo entre os que não aceitam a separação impossível entre prática e teoria, toda prática educativa implica uma teoria educativa.

Decerto, teoria e prática são duas faces de uma mesma moeda, logo, em qualquer curso de formação, devem ser pensadas como categorias fundadas na lógica dialética inspiradora da práxis traduzida na própria condição dos seres humanos no mundo, diferenciando-os dos outros animais. Por isso que se diz que os humanos são ‘seres da práxis’, da ação e reflexão transformadora.

Diferentemente, os animais são seres do ‘puro fazer’, por isso “não ‘ad-miram’ o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer ‘emergem’ dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo com seu trabalho”. (FREIRE, 1987, p. 121). Desse modo, a substancialidade do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade, sendo a práxis “o cenário onde se opera a metamorfose do objetivo no subjetivo e do subjetivo no objetivo [...]”. (KOSIK, 1986, p. 114).

É importante que os cursos de licenciatura compreendam a práxis como dimensão fundante da formação dos profissionais docentes. Nesse caso, é necessário o diálogo permanente entre as diversas áreas de conhecimento, evitando-se os pedagogismos ou bacharelismos nesses espaços. Associo o pedagogismo à preocupação exacerbada dos currículos de formação com os conhecimentos do campo pedagógico (saber ensinar). Por sua vez, o bacharelismo é centrado exclusivamente nos conhecimentos da área específica (conteúdo disciplinar).

As duas situações contribuem para o afastamento dos campos científicos entre si, edificando a ideia do conhecimento como algo organizado em blocos separados. Nessa situação, os professores universitários são vistos como proprietários de bloquinhos/quadrados específicos da sua área. A falta de comunicação entre as áreas e a ausência do diálogo interpares foi outro desafio didático-pedagógico demarcado nas entrevistas, marcando uma cultura disciplinar, monológica e solitária que predomina no ensino superior e que se justifica pelo próprio perfil de formação profissional dos sujeitos entrevistados.

O enfoque sobre a **visão disciplinar** explica o reducionismo do conhecimento a campos científicos fechados em si mesmo, sendo este fato um obstáculo didático-pedagógico que afeta o ensino e a aprendizagem na universidade. É resultante de um pensamento disciplinar que perpassa a concepção de ciência positivista. Sob essa perspectiva, assume-se uma posição acrítica de Ciência que se assenta na leitura unirreferencial, monológica e

reprodutivista dos fenômenos. Nessa lógica, os conhecimentos das áreas e diferentes campos do saber são separados por disciplinas que funcionam sem relação dialética entre si.

A falta de intersecção das disciplinas afeta consideravelmente a relação dos sujeitos/professores que passam a trabalhar sua porção/pedaço do saber desarticulados dos docentes dos outros cursos ou áreas de conhecimentos. Assim, cada Ciência é departamentalizada e não estabelece interação com a totalidade dos demais campos do saber. Importante é perceber que as fronteiras existem até mesmo dentro de um mesmo curso ou área. O olhar unívoco da Ciência e a consequente falta do diálogo entre os pares foram delineados nos testemunhos que se seguem:

[...] É uma dificuldade quebrar as fronteiras, inclusive, dentro do próprio curso. A gente tem tentado quebrar: – “*Minha gente, as fronteiras são muito tênues, Sociologia e Antropologia não são ciências separadas, são áreas comuns*”. A gente faz essa discussão da *episteme* das Ciências Sociais, mas não tem jeito. É um desafio, é uma dificuldade, mas a gente vai trabalhando para mudar isso. (CORA. CS. EE).

Muitas vezes, a gente percebe isso no Estágio e no PIBID também, eles não trazem os elementos da Sociologia, da Filosofia, da Didática, da Política Educacional para a questão que o preocupa. Eles não conseguem juntar esses elementos de modo que facilite a interpretação do problema que estão enfrentando [...] A escola, inclusive, e a universidade, ainda é muito transmissora de conteúdos [...]. Parece que o aluno da graduação tem essa dificuldade de juntar os elementos. Como é que a gente vai trabalhar na universidade com a formação dos licenciandos para que isso não ocorra? É claro que o curso de formação tem uma responsabilidade muito grande nisso. É cada disciplina na sua gavetinha. Outra dificuldade é que os professores universitários não se encontram. Dou minha aula [...], o professor de Filosofia da Educação não dialoga com o de Psicologia, nem com o de História da Educação, nem com o de Didática, nem com o de Metodologia do Trabalho Científico. São cinco professores naquele semestre, um não sabe o que o outro está fazendo [...]. Para mim isso é uma dificuldade! Eu acho que podia ser bem diferente [...] (RACHEL. PE. EE.).

Para fortalecer essa discussão que convida a Pedagogia para o debate acerca da comunicação transformadora entre as diversas áreas de conhecimento, saliento que, no âmbito do PIBID, se incluiu uma área denominada ‘Interdisciplinar’, mencionada no Anexo I da página 13 do Edital 061/2013, exposta em uma tabela que mostra as 29 áreas das licenciaturas apoiadas pelo Programa.³²

Ressalto que há um subprojeto interdisciplinar na UECE que conta com a coordenação de área de três professores universitários, sendo um de cada uma das áreas

³² As áreas definidas no Edital 061/2013 são: Artes Plásticas e Visuais, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Letras-Alemão, Letras-Espanhol, Letras-Francês, Letras-Inglês, Letras-Italiano, Letras, Português, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química, Teatro, Interdisciplinar.

Matemática, Física e Pedagogia. Há estudantes bolsistas apenas dos dois primeiros cursos. O subprojeto especificado é denominado “Iniciação à prática profissional em Matemática/Física: da formação acadêmica à prática docente”. A proposta

[...] representa uma ampliação das ações desenvolvidas no projeto do PIBID de Matemática “A construção dos conceitos matemáticos face às tendências da Educação Matemática”, que foi aprovado em 2011. Nesta nova versão, houve a necessidade de envolver os alunos de Matemática e os de Física com foco na interdisciplinaridade na perspectiva da promoção de uma prática pedagógica reflexiva, colaborativa e interdisciplinar. (CEARÁ, 2013b, p. 06-07).

A professora desse subprojeto entrevistada forneceu informações basilares sobre o funcionamento prático do subprojeto em destaque. De acordo com seu testemunho,

A Matemática e a Física funcionam com um projeto interdisciplinar em que a gente procura desenvolver atividades que envolva a Matemática e a Física simultaneamente, que é um grande desafio. Sou eu, um professor da Física e um professor da Pedagogia. Esse último entra com as questões pedagógicas. O foco desse grupo interdisciplinar é Matemática e Física [...] a gente tem alunos da Matemática e da Física e professores supervisores dessas áreas. Na coordenação de área tem professores da Física, da Pedagogia e da Matemática [...] A gente está aprendendo ainda como articular as duas áreas. Isso não é muito fácil! Embora, a gente saiba que elas conversem, mas não é fácil. E preparar esse aluno para trabalhar com isso não é fácil não. A gente está muito acostumado a trabalhar cada um no seu quadrado. Quando você tenta fazer essa junção, não é fácil não. Às vezes a gente acaba dando mais peso para um do que para outro, até pela sua experiência. E um dos grandes desafios que a gente tem com as escolas é justamente também esse interdisciplinar. Como trabalhar esse interdisciplinar na escola? (CLARICE. M1. EE).

A intenção do subprojeto interdisciplinar descrito é estabelecer uma relação entre duas áreas de conhecimento (Física e Matemática) que em sua configuração científica já conversam entre si. A Pedagogia é vista como a mediadora dos dois campos. A professora entrevistada evidenciou que a busca dessa articulação é um desafio, embora considere também ser uma experiência importante pelo diálogo possibilitado com os professores das outras áreas:

Eu gosto de trabalhar com os outros coordenadores. Para mim, é um ponto muito positivo. Antes, na Matemática, era só eu como coordenadora de área. Hoje não, tem mais dois professores universitários. A gente discute, toma as decisões em grupo. Você tem alguém a mais para conversar. Tem o professor da Física, tem a professora da Pedagogia. Então, a discussão é bem melhor do que quando você está com um grupo só da Matemática. É um ponto positivo que eu vejo hoje. (CLARICE. M1)

A interdisciplinaridade como princípio da Pedagogia crítica visa a ultrapassar as fronteiras disciplinares para compreender os fenômenos do mundo à luz de uma visão multirreferencial. De fato, a educação reivindica uma lógica de produção e compreensão do conhecimento que se fundamente em abordagens interdisciplinares.

Nas instâncias de formação docente e em outros campos acadêmicos, no entanto, ainda persiste a rigidez que embota a leitura plural e dialógica entre as diversas áreas de conhecimento e campos do saber. Essa realidade é contestada pela Pedagogia do entendimento intersubjetivo (MARTINAZO, 2005) em busca de superações da razão monológica e instrumental, tendo em vista uma vivência mais interdisciplinar das várias áreas do saber que implicaria uma colaboração dialógica entre os sujeitos dessas áreas.

Essa perspectiva visa ir além da chamada ‘interdisciplinaridade instrumental’ (RAYNAUT, 2014), compreendida como um encontro casual entre as disciplinas que, estrategicamente, se juntam para solucionar alguma questão particular. Segundo esse autor, para se compreender as múltiplas faces do conhecimento e viver o diálogo entre os diferentes campos científicos, é necessária a orientação de uma pedagogia adequada que vislumbre uma formação interdisciplinar dos sujeitos, permitindo a cada um, “sem perder o que adquiriu durante sua formação inicial ou seu percurso profissional, estabelecer sua capacidade de dialogar com outros especialistas, engajar com eles colaborações concretas”. (RAYNAUT, 2014, p.14).

Desse modo, é mister ultrapassar a ideia da interdisciplinaridade como o domínio das diversas sendas do saber por uma mesma pessoa. Isso é humanamente impossível de ocorrer! Ninguém conhece tudo nem mesmo da sua área de estudo. O que se pede é um olhar e uma postura interdisciplinar que implique a colaboração e o diálogo entre os sujeitos das diversificadas áreas, tendo em vista compreender uma dada realidade como um fenômeno total e complexo, envolvido por múltiplas faces do saber.

Para Minayo (2010), a interdisciplinaridade constitui uma real articulação entre várias disciplinas para entender um objeto. Nesse caso, o interdisciplinar não é algo artificial ou forçadamente provocado. Na verdade, é o próprio objeto que em sua inerente multirreferencialidade define e convoca os múltiplos olhares sobre si. Logo,

[...] A interdisciplinaridade não deve ser entendida como uma camisa de força para juntar pessoas, e nem para acomodar interesses: quando demandada, ela responde a uma pergunta trazida por um tema, de tal forma que ultrapasse a multidisciplinaridade e multiprofissionalidade, ao mesmo tempo em que conta com elas. (MINAYO, 2010, p. 436).

Nesse sentido, a transgressão das fronteiras epistemológicas das Ciências se apoia na construção da visão interativa alicerçada na atitude intelectual crítica, dialógica, colaborativa e amorosa que permite perceber as várias perspectivas científicas e a aceitação do outro, com suas diversificadas experiências, saberes e conhecimentos.

Assim, a leitura interdisciplinar é fundada no compromisso ético entre os sujeitos que buscam juntar os cacos dos saberes estilhaçados pela lógica positivista do conhecer e do fazer Ciência. Nessa direção, discute-se a interdisciplinaridade como alternativa aos reducionismos, em prol de uma abordagem da educação instaurada na concepção de multirreferencialidade, entendendo que a constituição do sujeito e do objeto se efetua em interação com uma rede múltipla de referenciais. Nessa perspectiva, a interação multirreferencial é

[...] mediada por uma pluralidade de linguagens- verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas...- e de referenciais de leitura de mundo – o conhecimento sistematizado, o saber popular, o senso comum...- os sujeitos , intersubjetivamente, constroem e reconstroem a si mesmos, o conhecimento já produzido e que produzem, as suas relações entre si e com a sua realidade, assim como, pela ação (tanto na dimensão do sujeito individual quanto social) transformam essa realidade num processo multiplamente cíclico que contém, em si próprio, tanto a face da continuidade como a da construção do novo. ((BURNHAM, 1998, p. 37).

Nesse sentido, a educação multirreferencial e interdisciplinar é assumida como caminho crítico para entender a complexidade que envolve o conhecimento e cada sujeito- aluno e sujeito-professor mediante a posição hermenêutica que prioriza a leitura das linguagens, valores, crenças e significados que permeiam a diversidade disciplinar e cultural instaurada no interior das escolas e universidades. Sob essa lógica, o olhar interdisciplinar de base multirreferencial “é tecido (bricolado); ele se estabelece a partir da convergência, ou melhor, da convivência, do diálogo, trans, pluri, interdisciplinarmente”. (MARTINS, 1998, p. 23).

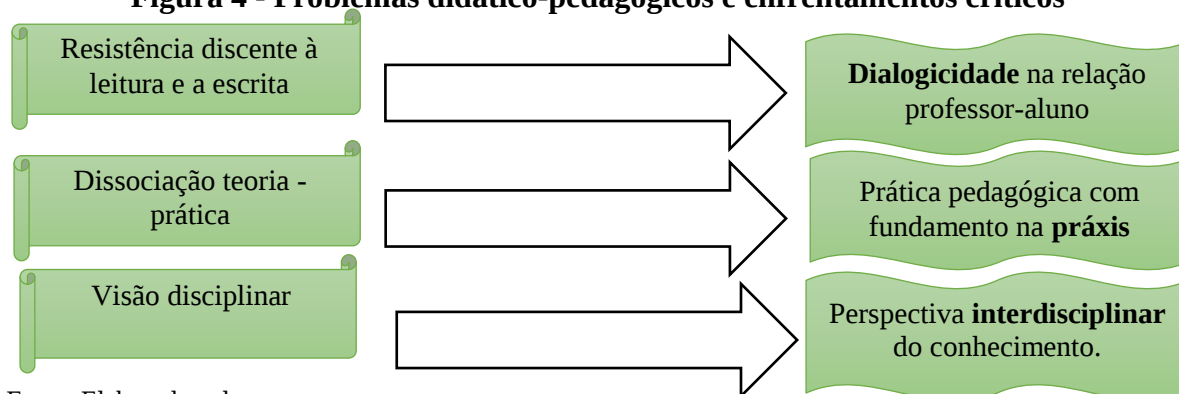
Nesse modo de pensar, caracterizo a aprendizagem da docência universitária dos sujeitos colaboradores deste estudo como um fenômeno multirreferencial, resultante de uma ‘bricolagem identitária’ pois, como venho analisando, a formação do grupo de sujeitos vem ocorre sob a participação das diversas instituições sociais com as quais foram estabelecendo relação intersubjetiva ao longo do tempo. Nesse ínterim, a aprendizagem docente aqui vislumbrada é um processo bricolado, em que a formação se evidencia sob a composição de múltiplos saberes no interior de um movimento construtivo e contínuo.

A atitude de *bricoleur* dá suporte para entender a formação contínua dos sujeitos colaboradores como resultante de múltiplas experiências e aprendizagens situadas anteriormente constituídas e que permanecem em (re) elaboração na experiência vivenciada hoje como professores formadores que orientam licenciandos no PIBID.

A possibilidade de uma leitura interdisciplinar e multirreferencial do conhecimento constitui significativa brecha pedagógica que se abre no contexto desse Programa, não só pela existência do projeto interdisciplinar descrito, mas também pelo desenho da prática formativa mais ampla que se consolida no esforço institucional de envolver professores universitários de áreas e campos diversos do saber no trabalho comum de orientar licenciandos para a docência da Educação Básica.

Por fim, saliento que os principais problemas pedagógicos expressos pelos docentes representam um chamado para que a Didática com suporte na Pedagogia Universitária ajude a compor saberes e solucionar problemas com amparo na prática dos professores do ensino superior. Ademais, na minha interpretação, para cada um dos três problemas pedagógicos acenados pelos docentes, se manifesta uma possibilidade de superação inspirada na Pedagogia fundada na racionalidade pedagógica, dialógica e comunicativa. No princípio contraditório da dialética, os problemas pedagógicos descritos carregam em si os gérmenes da sua transformação, tendo a Pedagogia o papel de ajudar a desvelá-los e transformá-los. Os problemas elencados pelos sujeitos e os elementos de análise previstos como consequentes superações foram resumidos na figura a seguir.

Figura 4 - Problemas didático-pedagógicos e enfrentamentos críticos



Fonte: Elaborado pela autora.

Pressuponho, com foco nos dados empíricos e nas discussões teóricas realizadas, que a dialogicidade, a práxis e a perspectiva interdisciplinar constituem importantes princípios norteadores da Pedagogia crítica fundada na racionalidade pedagógica dialógico-

comunicativa que preza pela elaboração de alternativas pedagógicas colaborativas produzidas na ação e para a ação, abrangendo e respondendo a conteúdos do campo da Didática relativos à **relação professor-aluno** (dialogicidade), **prática pedagógica** (práxis) e **conteúdo do ensino** (interdisciplinaridade).

Os principais temas, tópicos e achados debatidos no decorrer deste capítulo foram ilustrados sinteticamente no quadro seguinte.

Quadro 5 - Inserção no PIBID e saber didático-pedagógico na formação profissional (continua)

TEMAS	TÓPICOS ABORDADOS	Achados principais
O PIBID	Motivações para o ingresso	• Remuneração para todos; menor acessibilidade dos alunos do interior aos recursos (Ariano e José); • Estudar a área de formação de professores tendo a escola como espaço de pesquisa (Ariano e José) • Aprender novas estratégias de ensino (Ariano); • Potencialidade formativa do programa para todos os integrantes e para si (Adélia, Clarice, Cora, Rachel, Ariano)
	Principais estratégias pedagógicas	• Reuniões, encontros, grupos de estudo (Ariano, Clarice, Adélia, José, Cora, Maria, Rachel); • Inserção dos licenciandos na escola (Ariano, Adélia, Clarice, José, Rachel, Cora, Maria); • Oficinas, Minicursos, palestras e seminários (Adélia, Ariano, Clarice, José, Rachel e Maria); • Outras ações interventivas (Adélia, Ariano, Cora, Maria); • Participação em eventos e publicação de trabalhos científicos (Adélia, Rachel, Maria)
	Modos de inserção pessoal na escola	• Grupo de estudos na própria escola- maneira de inserir-se mais ativamente nesse contexto (Adélia); • Visitas as escolas sem frequência definida; mantém contato com o núcleo gestor. A mediação é feita na relação que mantém com os professores supervisores (Ariano); • Observação dos licenciandos nas salas de aula da escola; Inserções mais administrativas, de prestação de contas (José); • Visitas quinzenais a escola e em momentos extraoficiais (reunião, planejamento, eventos...); mantém diálogo permanente com o gestor e com o supervisor. (Cora; Clarice); Diálogo com a escola antes de submeter o projeto ao processo seletivo; Apresentação do projeto aprovado; visitas para conversar com os gestores e observar a prática dos bolsistas em sala de aula; Participação em eventos e envolvimento em outros projetos da escola. (Rachel; Maria).
	Apoio formativo-pedagógico via coordenação institucional	• Reuniões administrativas e burocráticas e momentos formativos com palestras de temas transversais. (Cora, Maria, Rachel, Ariano, José, Clarice); • Sugestões: utilizar metodologia que chame mais a atenção dos professores coordenadores de área (Cora); Direcionar com leituras de textos livres relacionados à temática a ser discutida nos encontros pelos participantes (Rachel); Ampliação da experiência com o compartilhamento de experiências entre os coordenadores de área (Ariano); • Dificuldade marcante em conseguir a adesão de alguns coordenadores de área (Cora, José, Clarice); • Ausência de iniciativas da universidade par a formação pedagógica dos docentes universitários (Ariano); Perspectiva de trabalhar de forma mais consistente os elementos da didática e da Pedagogia universitária ainda está em fase de consolidação no âmbito do programa (Maria, Ariano, Rachel).

Quadro 5 - Inserção no PIBID e saber didático-pedagógico na formação profissional (conclusão)

SABER DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Explicitação da inexpressividade do saber didático pedagógico na formação profissional	• Pouca expressividade dos saberes do campo pedagógico e didático. Ainda uma lacuna a preencher. (Adélia, José, Ariano, Clarice); • Acesso a conhecimentos didático-pedagógicos tecnicistas mediante a formação que obteve para o ensino básico. (Maria)
	Indícios de concepções docentes acerca da didática:	• Disciplina que tem o ‘saber dar aula’ como principal objeto (Adélia). • Seu objetivo é possibilitar um ensino universitário que se preocupe com a aprendizagem dos alunos e a formação do ser professor (Adélia, Ariano, Clarice), • Fornece conhecimentos sobre formas metodológicas de ensino e aprendizagem (José) ; • Deve ter os fundamentos da Pedagogia crítica e dialógica inspiradora de uma visão emancipadora e de negação da perspectiva da didática-receituário, fruto da racionalidade tecnicista de educação (Maria).
	Principais problemas didáticos-pedagógicos da prática de formar/orientar licenciandos	• Resistência discente à leitura e a escrita (Cora, Maria, Rachel)- problema pedagógico que tem relação com a busca de sentido do saber e do aprender por parte dos educandos. • Dissociação entre a teoria e a prática (Rachel, Maria). O PIBID como caminho para aproximar essas duas categorias (Adélia, Ariano, Rachel); • Disciplinaridade (Cora, Rachel, Clarice)

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura hermenêutica das vozes dos entrevistados sobre os pontos enunciados convoca a Pedagogia e a Didática para refletir sobre as teorizações dos sujeitos produzidas na prática, frutos, principalmente, da larga experiência destes no ensino universitário, que vem se complementando com a incumbência posta pelo PIBID de que a orientação de iniciação à docência de licenciandos se consolide na articulação entre a universidade e a escola de Educação Básica. Os bolsistas da graduação são o alvo principal deste modelo formativo. Percebendo a aprendizagem como via de mão dupla, considero que os professores universitários também são afetados pelo processo que vivenciam no Programa.

Nessa direção, enxergo que a aprendizagem se inscreve na ideia de formação contínua, concebida como elaboração intersubjetivamente estabelecida e fundada na racionalidade pedagógica, dialógica e comunicativa.

No próximo capítulo, amplio a discussão mediante a análise das principais aprendizagens resultantes da experiência vivenciada pelos professores no âmbito da OI-PIBID, observando, ainda, os reflexos dessas aprendizagens em seu modo de ser docente, além de apontar aspectos possíveis da racionalidade pedagógica universitária emergentes desse processo que integra experiência passada e presente.

6 ORIENTAÇÃO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID: APRENDIZAGENS E REFLEXOS NO MODO DE SER DOCENTE

“Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte [...]. Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender”.

(Paulo Freire)

Em momentos anteriores, contextualizei a inserção e as estratégias pedagógicas realizadas pelos entrevistados na orientação de iniciação à docência no PIBID. Além disso, abordei as concepções da Didática elaboradas pelos sujeitos e os principais problemas didático-pedagógicos enfrentados por eles na função de formar professores para o ensino básico.

Neste capítulo, continuo situando narrativas que buscaram identificar aprendizagens significativas dos professores na OID-PIBID, observando suas declarações acerca das reverberações dessas aprendizagens em seu modo de ser docente, haja vista o despontamento de aspectos potenciais da racionalidade pedagógica emergente desse processo.

Nessa parte do texto, oriento-me pelo pressuposto de que ‘a orientação de iniciação á docência suscita aprendizagens significativas aos professores universitários que se refletem em suas concepções acerca do seu modo de ser docente hoje’ (Argumento aglutinador 3). Essa discussão, atrelada as análises realizadas em capítulos precedentes, ancora a visualização de aspectos da racionalidade pedagógica emergentes das aprendizagens no Programa que se integram a experiências formativas da trajetória profissional anterior (Argumento central/Tese).

Introduzo o debate com algumas considerações teóricas acerca das categorias “Aprendizagem” docente e “Racionalidade pedagógica”. Prossigo, destacando aprendizagens realçadas nas falas dos professores, provenientes da relação deles com a OID-PIBID. Depois, compartilho suas narrativas acerca das reverberações do aprendido no Programa em seu modo de ser docente. Finalizo o texto com algumas reflexões acerca de elementos desse processo

que podem ser tomados como indicativos para a constituição da racionalidade pedagógica na docência universitária.

6.1 APRENDIZAGEM DOCENTE E A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA: SUBSÍDIOS TEÓRICOS

A perspectiva de formação contínua que permeia esses escritos se alinha com o entendimento de que a formação se funda em uma aprendizagem docente aberta e situada, legitimada pela perspectiva de que aprender a docência é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação (FREIRE, 1996).

Sob esta dinâmica, a aprendizagem professoral vigente estará sempre interagindo com os saberes aprendidos em situações formativas anteriores, significando, ainda, que qualquer aprendizagem nova sempre altera o “saber pessoal, na medida em que nunca se aprende a partir do nada e na medida também em que a aprendizagem é feita por assimilação e retenção do novo por comparação e integração com e no velho. Aprender significa sempre, quanto a mim, transformar-se” [...]. (VIEIRA, 1999, p. 87).

Nesse caso, os docentes podem ser vistos como ‘trânsfugas’, conceito da Etnografia baseado na ideia de que a pessoa “incorpora no seu universo pessoal a aquisição cultural que dá uma nova dimensão à cultura de origem, mas que não a aniquila nem a substitui [...]” (VIEIRA, 1999, p. 90).

Ao discorrer sobre o termo ‘aprendizagem’, observo ainda que o sentido etimológico desse vocábulo tem relação com agarrar, pegar, apoderar-se de algo. A aprendizagem representa, assim, a dimensão da vida humana que, diante de certas situações, informações e vivências, vai “agarrando, pegando, apoderando-se” e internalizando saberes sociais que passam a ter significados singulares. À medida que são incorporados à ontologia de cada sujeito, esses saberes vivenciais se transformam em experiências particulares de constituição do seu ser pessoal, profissional e humano.

Nesta perspectiva, a aprendizagem pode ser compreendida como um movimento no qual a pessoa internaliza “conhecimentos, habilidades, estratégias, atitudes, valores, crenças ou informações. Esta apropriação tem o sentido de elaborar e atribuir significados aos conhecimentos como forma de aprender”. (AZEVEDO, 2011, p. 78).

No caso de qualquer profissional e, particularmente, do professor, a aprendizagem vai se fazendo continua e contextualmente, por meio da ampliação, integração e

ressignificação de múltiplos saberes. Nesse sentido, o aprender recupera o conceito de formação como transformação (SACRISTAN, 1999).

O exposto está em consonância com a concepção defendida ao longo das reflexões que perpassam essa produção, sobretudo, no que se refere ao pensamento de que os professores universitários aprendem mediante a interação com as experiências pessoais e profissionais que lhes são significativas no decorrer de sua existência. No caso particular dos sujeitos dessa pesquisa, a aprendizagem situada na jornada formativa anterior se traduz como esteio para que continuem aprendendo aspectos da profissão e internalizando saberes por intermédio do trabalho atual de orientadores de iniciação à docência no PIBID.

A função que exercem no Programa é caracterizada como uma fatia de um todo articulado, sendo uma das significativas experiências vividas no contexto atual do exercício da docência universitária em que estão imersos. Ressalto nesse entendimento a dimensão subjetiva e intersubjetiva da aprendizagem que permite vislumbrar os sujeitos/professores como pessoas afetadas pelas experiências que vivenciam nas relações sociais com outros sujeitos, situações e instituições ao longo do tempo.

Casagrande (2009), com base em Gadamer (2007), elucida a ideia de que há uma distinção e ao mesmo tempo uma ligação entre subjetividade e intersubjetividade. A subjetividade tem vínculo com a dimensão particular ou individual (individação) do ser, enquanto a intersubjetividade é um conceito que se relaciona à dimensão genérica ou social (socialização) do ser. É importante ter clara noção de que, em suas distinções e relações, ambas são categorias inerentes à pessoa humana. Desse modo,

[...] para existir uma noção de intersubjetividade, é necessário que exista, ao mesmo tempo, uma noção de subjetividade. A existência de uma instância social pressupõe a existência de uma instância individual. Por isso, podemos nos referir à existência de um 'eu' que aprende, que se individualiza e se socializa no encontro com o outro. (CASAGRANDE, 2009, p. 94).

A razão instrumental da educação desqualifica a relação dialética entre os elementos subjetivos e intersubjetivos da aprendizagem e da formação dos sujeitos/professores. Fundamentalmente, essa abordagem se pauta na concepção tecnicista, objetivista e mecanicista do aprender, visto como um ato depositário e cumulativo de informações que ocorrem mediante relações hierárquicas de dominação e opressão, sem preocupações com os modos particulares de aprender, experimentar e significar os conhecimentos pedagogicamente.

Neste estudo, como caminho de superação da racionalidade técnica, proponho a formação docente pautada na racionalidade pedagógica que tem sentido dialógico e comunicativo. A conceituação do termo ‘racionalidade’ remete à ideia de que este vocábulo se relaciona com a “forma como os sujeitos fazem uso do saber encarnado em suas ações e manifestações simbólicas [...]”. (BOUFLEUR, 2001, p. 28).

Nos domínios da racionalidade pedagógica, o autor indica a perspectiva da Pedagogia da ação comunicativa como abordagem mobilizada pela prática dialógica, com destaques para os sentidos, significados e etnométodos que norteiam o cotidiano docente na convivência humana e prática educativa. Nessa dinâmica, a educação se caracteriza como ação e interação social de sujeitos. Partindo do conceito de racionalidade exposto, é possível identificar uma relação íntima entre racionalidade e saber. De acordo com Habermas (2012, p. 31),

sempre que usamos a expressão ‘racional’, supomos uma estreita relação entre racionalidade e saber [...] pretendo assumir como pressuposto esse conceito de saber, sem maiores explicações, pois, a racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e *agir* adquirem e empregam o saber.

Logo, a racionalidade está intrinsecamente relacionada à capacidade humana de reflexão sobre as aprendizagens e modos de uso/etnométodos do saber encarnado em suas ações. O sentido mais imediato da reflexividade é o da autoanálise do que fazemos, sozinhos ou com os outros, graças à linguagem. Isso nos distingue como seres pensantes, separados, “desdobrados do mundo em que nos desenvolvemos”. (SACRISTAN, 1999, p. 51).

Nesta acepção, “como racionais podemos designar homens e mulheres, crianças e adultos, ministros de Estado ou motoristas de ônibus; mas não os peixes ou os sabugueirinhos-do-campo, as montanhas, ruas ou cadeiras [...]” (HABERMAS, 2012, p. 32). A analogia habermasiana pode ser associada à poética de Alberto Caeiro, quando ele versificou assim: “sentes, pensas e sabes que pensas e sentes”, traduzindo o incontornável princípio da reflexividade/racionalidade como dimensão inerente à condição humana no mundo. Em trechos recortados do referido poema, Caeiro (2016, p. 04) versejou:

Dize-mes: tu és mais alguma coisa que uma pedra ou uma planta. Dizes-me: sentes, pensas e sabes que pensas e sentes. Então as pedras escrevem versos? Então as plantas têm ideias sobre o mundo? [...] Sim, escrevo versos, e a pedra não escreve versos. Sim, faço ideias sobre o mundo, e a planta, nenhuma. Mas, é que as pedras não são poetas, são pedras. E as plantas são plantas só, e não pensadores [...].

Em Habermas (2012), Sacristan (1999) e na poesia de Caeiro (2016) vê-se a racionalidade como concepção interligada à ideia de reflexividade, instigando o entendimento de que o ato de pensar sobre o que faz é inerente à condição humana no mundo. Nessa dimensão, o pensar como condição humana requer reflexão. De acordo com Arendt (2014, p. 06),

A ausência de reflexão (*thoughtlessness*) – a despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de ‘verdades’ que se tornaram triviais e vazias – parece-me ser uma das características mais notáveis do nosso tempo. O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo.

No caso específico da ação educativa norteadas pelo saber técnico predominam estratégias de dominação nas relações entre os sujeitos. Nessa abordagem, a capacidade reflexiva, pedagógica, poética, sensível e humana do ser é menosprezada, principalmente porque as relações humanas e sociais se baseiam em tramas de dominação formuladas estrategicamente para atender aos interesses de quem domina.

A educação, ao ser atingida por essa perspectiva, assenta em convicções monológicas, transmissivas e não comunicativas que caracterizam um tipo específico de racionalidade, a cognitivo-instrumental. Nas palavras de Habermas (2012, p. 35), “quando partimos do uso não comunicativo do saber proposicional em ações orientadas por um fim, tomamos uma decisão prévia em favor do conceito de racionalidade cognitivo-instrumental [...]”.

Para Casagrande (2009, p. 46), a razão cognitivo-instrumental “é aquela reificada, coisificada, que perdeu sua capacidade de refletir sobre si mesma. Tornou-se ferramenta a serviço da produção material, da exploração do trabalho e da dominação do homem pelo próprio homem”. Nesse caso, a razão é afirmada como mero instrumento de dominação, aniquilando as potencialidades de emancipação e comunicação humana de que também está impregnada.

O referencial cognitivo-instrumental presente no cotidiano docente, permeando as ações educativas, constituindo, inclusive, o paradigma dominante das concepções educativas no sistema educacional brasileiro contemporâneo (THERRIEN, 2012). A dialética que reveste a história e a existência humana, no entanto, assevera que esse mesmo modelo contém em si os germens da sua superação. Para compreender criticamente e caminhar no sentido de transpor o modelo ‘cognitivo-instrumental’, Habermas (2012, p.35-36) propõe a constituição da racionalidade comunicativa. Para ele,

[...] Esse conceito de racionalidade comunicativa traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da universalidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital.

Os desdobramentos das reflexões habermasianas no campo educativo imprimem a compreensão da relevância do conceito da racionalidade comunicativa centrada na intersubjetividade como alternativa que pode dar conta das múltiplas dimensões constituintes dos processos educativos. (BOUFLEUR, 2001, p. 33). Deste modo, esse referencial fundamenta a constituição da racionalidade pedagógica, crítica e intersubjetiva (MARTINZAZO, 2005; THERRIEN, 2006; CARVALHO, 2007; AZEVEDO, 2011; SANTOS, 2011).

As discussões desses autores expressam a necessidade do agir educativo fundado na racionalidade pedagógica norteadas pelo modelo filosófico de racionalidade comunicativa apontado por Jürgen Habermas, traduzido na “abordagem da teoria da ação comunicativa, que parte das interações entre os sujeitos em suas comunicações elementares cotidianas [...]”. (CASAGRANDE, 2009, p. 22).

A incidência dessa teoria no campo da formação de professores do ensino superior é fundamental para compreender que o processo formativo desses profissionais precisa “ser consistente, precisa ser capaz de fornecer fundamentos teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico”. (SANTOS, 2013, p. 926). O autor destaca ainda que, nessa direção, uma nova racionalidade necessita ter como ponto de partida o trabalho real dos professores universitários, englobando o que pensam e o que fazem em seu cotidiano docente, com vistas à superação da famigerada racionalidade técnica.

De fato, na razão meramente técnica, a produção de sentidos sobre a ação educativa não assume a importância adquirida na racionalidade pedagógica. À luz dessa abordagem entende-se o convívio humano e social como sendo mediado pela linguagem, base e fonte geradora de entendimentos cooperativos, norteados pelo princípio da autonomia e da ‘reflexividade crítica’, considerada como o alcance de um nível de autoconsciência crítica e política que tem como base a compreensão, integração e superação das racionalizações do senso comum ou das racionalidades meramente científicas.

Conforme explicitado em outros momentos do texto, Sacristan (1999) anuncia que a perspectiva do senso comum representa o primeiro nível de reflexibilidade, atitude inicial do

sujeito diante do mundo, alicerçada em conhecimentos adquiridos na vida, ‘uma espécie de razão prática’.

O segundo nível de reflexibilidade parte de explicações científicas do mundo em interação com o conhecimento pessoal e compartilhado. O conhecimento científico adentra as práticas sociais e o cotidiano das pessoas, afetando suas subjetividades e relações sociais. Desse modo, conceitos do universo científico são incorporados à linguagem cotidiana. No caso das Ciências Sociais e da Educação, o conhecimento elaborado cientificamente

[...] precisa aspirar e dotar de sentido e de coerência o mundo do sujeito impregnando seu senso comum. Não deve substituir o leigo pelo sábio ou pelo especialista, mas aspirar a educa-lo, a proporcionar-lhes materiais para nutrir sua sabedoria prática, mas não para suplantá-la [...] É esse o desafio a longo prazo de toda a educação, inclusive a dos educadores [...]. (SACRISTAN, 1999, p. 128).

As características distintas e as relações necessárias entre os dois primeiros níveis de reflexibilidade permitem o desenvolvimento da reflexividade/autoconsciência crítica, fundada na reflexão política que vislumbra o desvelamento e a transformação do contexto social sob os auspícios da práxis. No terceiro nível de reflexividade, não se dispensam os saberes da prática ou do senso comum e muito menos os conhecimentos teórico-científicos, ambos tomados como fontes imprescindíveis para proceder a formação e a transformação dos sujeitos em contextos situados e inter-relacionados.

Na lógica da reflexividade crítica, evidencia-se a “politicidade” da prática educativa, focando no seu caráter interventivo, partindo da compreensão de que “a consciência do conhecimento sobre a educação disponível é uma aquisição de mais reflexibilidade que influenciará nossa atitude diante da prática”. (SACRISTAN, 1999, p. 132).

O terceiro nível de reflexividade mostra que o desafio maior da educação é formar as pessoas para a assunção de uma atitude ativa diante do mundo, movidas pela certeza crítica e consciente de que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade [...] (FREIRE, 1996, p. 77).

A articulação entre os três níveis de reflexibilidade permite situar a constituição profissional dos sujeitos como ação formativa e transformativa que considera a relação simbiótica e dialética entre experiência, Ciência e intervenção crítica no mundo como conteúdos teórico-práticos de uma educação voltada para a emancipação humana e social.

Assim, observo a reflexividade crítica como fundamento e expressão da racionalidade pedagógica. Na realidade, “[...] a mensagem de colocar na reflexibilidade a força motriz da racionalização da prática educativa é uma forma de entender a razão desde as ‘razões dos sujeitos’ [...]” (SACRISTAN, 1999, p. 101). Taia razões são caracterizadas como interiorizadas socialmente e exteriorizadas por meio da linguagem. Decerto, [...] a “linguagem, e não somente a imitação, é o veículo da comunicação da experiência pessoal que passa a ser social [...] sem levar-se em consideração os significados dos agentes, não podem ser entendidos seus comportamentos, nem suas interações”. (SACRISTAN, 1999, p. 101).

Traçando críticas ao fazer educativo baseado na pura técnica, na ausência de reflexão crítica e na asfixia dos significados pessoais, a racionalidade pedagógica se sustenta na ideia do trabalho docente como interação entre as pessoas, regido por posturas dialógicas e colaborativas que visam a construção e a emancipação dos sujeitos entre si mediados pelo mundo.

Para Therrien (2012), a racionalidade pedagógica é um paradigma ainda pouco abordado, constituindo-se como uma racionalidade necessária ao contexto educacional contemporâneo, sobretudo, por seu caráter situado, cultural, histórico e científico, antenado com a escuta das múltiplas vozes e faces da humanidade, partindo de uma concepção dialógica e dialética situada na práxis. Nesta acepção, a reflexividade monológica e mecânica da formação dá lugar a uma reflexividade crítica, dialógica e transformadora.

Com base na racionalidade dialógico-comunicativa, a razão pedagógica “é indispensável para permitir ao professor rever, reaprender a sua profissão, é ela que fundamenta a capacidade e a disposição para transformar a prática [...] é fundamento para o ensinar, aprender e por que não dizer para o orientar [...]”. (AZEVEDO, 2011, p. 91).

As aprendizagens de professores universitários internalizadas em experiências do convívio cotidiano constituem o foco do trabalho investigativo aqui desenvolvido, tendo em vista a análise de aspectos constituintes da racionalidade pedagógica universitária. Na verdade, há interesse pela intersecção com o mundo da vida destes sujeitos, conceito central da abordagem racional pedagógica. Partindo de uma leitura de Habermas, Polli (2013, p. 54) esclarece que “o conceito de mundo da vida [...] refere-se ao mundo da experiência intersubjetiva, das relações que os sujeitos estabelecem com a cultura, a linguagem, a comunicação, seu mundo interno e externo [...]”.

Visto como pano de fundo de toda ação social, o mundo da vida, além das convicções culturais, compreende também “normas e experiências subjetivas, práticas sociais

e habilidades individuais. Engloba, igualmente, o contexto linguístico prático, ou seja, aquele contexto, a partir do qual ocorrem os processos de comunicação que visam ao entendimento e ao consenso [...]. (CASAGRANDE, 2009, p. 72). Sob o conceito de mundo da vida, Habermas imprime legitimidade à experiência cotidiana “como parte de um mundo compartilhado intersubjetivamente, no qual cada sujeito vive, fala e atua com os demais sujeitos”. (ZATTI, 2012, p. 29)

No que se refere aos estudos sobre a formação para a docência universitária, a fundamentação na racionalidade pedagógica traz para o centro do debate as experiências formativas que brotam do cotidiano/mundo da vida dos formadores imersos nesse universo, partindo da reflexividade crítica que envolve a abordagem experiencial, intersubjetiva e dialógica.

Neste sentido, olhei para as experiências, aprendizagens e saberes de constituição docente de professores formadores, na ânsia de entender como eles aprenderam a profissão e como experimentam e continuam aprendendo a docência na relação com o PIBID.

Sob esse prisma, entendo que a aprendizagem docente é condição para o desenvolvimento e “concretização do fazer-se professor ao longo da trajetória pessoal e profissional, implicando, para tanto, a possibilidade de o docente estar aberto e receptivo a aceitar novas formas de se constituir, tanto em termos de conhecimentos específicos quanto pedagógicos e profissionais”. (ISAIA, 2008, p. 535).

A atribuição de sentido pedagógico à aprendizagem docente respalda-se na ideia de que o professor é um profissional que deve assumir uma atitude não apenas de quem ensina, mas também de alguém que aprende. No que se refere à formação contínua, nessa dupla condição, ele se encaminha para uma elaboração de si como um eterno aprendiz (LIMA, 2001), com significativas consequências para a aprendizagem dos alunos.

Deveras, Pozo (2002, p. 145), ao propor uma nova cultura da aprendizagem, diz que para um professor mover seus alunos para a “aprendizagem depende em grande parte de como ele mesmo enfrenta sua tarefa de ensinar (e aprender ensinando) [...] Ninguém levará os outros a aprender se não houver nele também um movimento para a aprendizagem [...]”. O autor propõe a concepção de aprendizagem construtiva que

[...] Trata-se de um processo em que o que aprendemos é o produto da informação nova interpretada à luz de, ou através do que, já sabemos. Não se trata de reproduzir a informação, mas de assimilá-la ou integrá-la em nossos conhecimentos anteriores. Somente assim compreendemos e somente assim adquirimos novos significados ou conceitos. De alguma forma, compreender é traduzir algo para as próprias ideias ou

palavras. Aprender significados é mudar minhas ideias como consequência de sua interação com a nova formação. (POZO, 2002, p. 126).

O ato de compreender e aprender são dimensões eminentemente humanas. Como seres humanos e profissionais envolvidos em uma profissão que tem o ensino e a aprendizagem como elementos centrais, os professores universitários estão sujeitos a incorporar e ressignificar saberes até mesmo em experiências que não possuem o objetivo explícito de lhes propiciar formação sistemática, a exemplo da OID-PIBID.

Em certo sentido, as aprendizagens se tornam inevitáveis quando se entende que “ensinar inexiste sem aprender”. (FREIRE, 1996, p. 23). Acrescento a ideia de que ‘orientar também inexiste sem aprender’. Decerto, ao orientar bolsistas para o ensino por meio da pesquisa no contexto escolar, o docente da universidade torna-se um aprendente em potencial. Parto da compreensão de que orientar pode se constituir como oportunidade “para uma reflexão consciente sobre como aprendemos, ao acessar os conhecimentos acumulados reorganizando-os e dando-lhes novos sentidos, em função dos contextos e das situações que a orientação exige. (AZEVEDO, 2011, p. 103).

Com suporte no debate evidenciado, socializo a seguir as principais reflexões dos professores entrevistados acerca das aprendizagens possibilitadas pelo ato de orientar licenciandos no PIBID.

6.2 O QUE OS PROFESSORES APRENDEM COM A OID-PIBID?

Os dados até então analisados explicitam que o PIBID, embora voltado para complementar a formação inicial de docentes para a Educação Básica, caracteriza-se como importante canal de aprendizagem para os professores universitários de cursos de licenciatura. Nesse processo, aspectos docentes são aprendidos e passam a fazer parte da composição professoral desses profissionais.

Escutar as vozes dos sujeitos e suas interpretações sobre as aprendizagens obtidas no Programa é significativo para entender que a ‘ação’ (vivido) é superadora da ‘legislação’ (escrito). Decerto, a ação é a motriz que conduz à elaboração e a reinvenção da cultura e dos sujeitos por meio da interiorização de esquemas próprios de aprendizagem em interação com o mundo cotidiano. De fato, “[...] só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros”. (ARENDT, 2014, p. 28).

Com uma ação que intenta superar o que está oficialmente expresso, os orientadores entrevistados caminham tentando se desvencilhar da racionalidade burocrática instituída; e assim, mostram a força da interatividade constituída na prática. Nesse movimento em torno do aprender pela experiência, vale reiterar a noção de que os sujeitos acenam com a potencialidade do PIBID para a formação não só dos orientandos, mas também de si.

Reafirmo que, mesmo conscientes de não ser este o objetivo explícito na regulamentação do Programa, os docentes reconhecem o teor formativo das ações implementadas e as reverberações provocadas sobre eles. É uma evidência de que a prática é sempre mais rica do que o que está no papel. A fecundidade desse exercício interativo contribui para movimentar a formação contínua dos professores.

Ao pensar mais especificamente sobre as aprendizagens e os saberes de formação contínua internalizados sob a mediação da experiência como orientadores de iniciação à docência, os colaboradores destacaram na primeira entrevista vivências no Programa potencializadoras de aprendizagens para si, sendo salientadas as que resultam da interação com as seguintes fontes: **ambiente escolar**/diálogo com seus sujeitos (07); **leituras** sobre formação docente e Educação Básica (02); relação com os **licenciandos** (02); **Eventos e produção científica** (02); **Reuniões com a coordenação institucional** (02).

Como se nota, a interação dos colaboradores com o cotidiano escolar apareceu como principal fonte promotora de aprendizagens. Solicitados no segundo momento da entrevista a explicitarem por que consideram importante este elo com a escola para sua própria aprendizagem, eles disseram:

[...] O PIBID é bom para mim, por exemplo, que não tenho licenciatura, não posso dar aula na educação básica. É um momento de estar lá. Como eu estou dizendo, é uma janela aberta e eu vendo o que é uma escola, como é que é o ritmo da escola, é diferente da universidade. Se eu não tivesse lá na escola, como é que eu ia saber? Porque eu não dou aula na escola básica. É bom, porque você, realmente, vê o que é que está acontecendo [...]. Para mim, isso é um aprendizado muito grande. Se não fosse essa orientação desses licenciandos, qual seria a outra maneira de eu conhecer esse mundo? Será que eu não ficaria só mesmo nas minhas aulas aqui na universidade e pronto? Por que é que eu iria atrás de saber sobre licenciatura, sobre educação básica, ler a respeito disso, ver como é isso, se eu não tivesse essa responsabilidade de orientação desses meninos da licenciatura? (ADÉLIA. B1. EE).

Embora, a gente fique pouco tempo na escola, mas na conversa com os gestores a gente vai vendo, vai conversando e vai vendo as carências, as potencialidades de cada uma dessas escolas. Vai conhecendo até como é que realmente funciona a escola [...] E eu não tenho experiência de educação básica. Eu tive um Estágio na época da graduação. Conhecer mesmo a escola, ir para a escola, frequentar a escola, foi só a partir do PIBID. Até então, eu tinha a experiência da escola como estudante mesmo da educação básica. (CLARICE. M1. EE).

Eu nunca fui professora do Ensino Médio, de escola da educação básica. Já fui direto para o ensino superior. Então, esse contato, o simples contato com a escola, você respirar aquele ambiente, você assistir a aula do aluno e do professor, só aquilo ali já te dá outra respiração. Você mexe com um outro mundo. Então, aquilo para mim, já é uma grande experiência [...]! (CORA.CS. EE).

Apesar de toda essa trajetória anterior no ensino básico que eu já falei, uma coisa que para mim é muito importante hoje na interação com os sujeitos da escola é ver o que está acontecendo enquanto política pública, por exemplo: quais os programas e projetos dos quais a escola está participando, como eles vêm sendo apresentados e vivenciados... O PIBID possibilitou muito isso- *O que é que estar sendo feito na escola hoje* [...] É um grande aprendizado para o professor universitário- conhecer a escola de fato, o que é a escola, como é que ela recebe essas inúmeras influências, os programas oficiais, as diretrizes, as políticas [...] e, a escola como está vivendo, como está respondendo, que desafios que se apresentam e como nós que trabalhamos com a formação de professores e a formação de tais bolsistas de iniciação à docência podemos contribuir nesses desafios? [...] mesmo eu já conhecendo a escola um pouco, mas essas políticas, esses programas vão se renovando, e muito rápido. (RACHEL. PE. EE).

[...]. Eu trago um conhecimento da educação básica de um tempo que não foi muito curto. Mas, a escola está o tempo todo se modificando, se transformando em função dos novos alunos, dos novos sujeitos, dos novos professores [...] E também pela ação dos governos, porque novas regras vão sendo implantadas. **O PIBID me faz não perder a noção da escola.** Me faz saber o que é que estar acontecendo realmente na escola. Coisas que eu desconhecia, porque são novas [...]. Se eu não tiver esse contato, eu vou começar a dar os exemplos da minha realidade de muito tempo, desconhecendo o que existe hoje. E muitos colegas não tiveram essa vivência que eu tive. A minha vivência anterior é um ganho, mas ao mesmo tempo ela fica defasada. (MARIA. LP. EE).

Os professores ressaltaram que o PIBID lhes proporciona aprendizado contínuo, sobretudo, porque, por meio da orientação dos licenciandos, passaram a entender e conhecer melhor a escola. O contato com esse ambiente é explicado como um fato relevante, principalmente, por conta da falta de experiência docente no ensino básico (Adélia, Clarice, Cora). Nesse sentido, a aproximação com o contexto escolar é importante porque permite conhecer seu ritmo próprio de funcionamento, possibilitando transpor as aulas na universidade (Adélia); também porque tem a oportunidade de enxergar as carências e potencialidades da escola (Clarice). E, além disso, proporciona uma nova ‘respiração’ ao docente universitário (Cora).

Para Rachel e Maria, que já possuem experiência considerável no magistério do ensino básico (nove e 22 anos, respectivamente), o PIBID, lhes permite retornar a esse contexto, possibilitando-lhes perceber as atualizações e transformações políticas, conceituais e pedagógicas feitas nesse universo.

Pelas falas citadas, fica visível que o PIBID exerce influências importantes na vida profissional dos docentes. No caso dos professores que não possuem experiência de ensino anterior na escola básica, é como se o Programa tivesse aberto frestas para eles compreenderem um mundo de novidades até então desconhecido, ligando-os ao universo

complexo da Educação Básica, permitindo que compreendam o Programa como espaço fundamental nessa caminhada de aprendizes de formadores de professores.

Por outro lado, as docentes que possuem tempo de experiência anterior considerável na escola básica também reconhecem o papel fundamental do PIBID, sobretudo, porque o Programa lhes propicia algo que elas, de algum modo, já possuem, que é o contato com o universo da escola de Educação Básica. O PIBID, no entanto, cumpre o papel de atualizar conhecimentos existentes e lhes colocar a par de políticas e programas governamentais atuais implantadas no contexto escolar.

De um modo ou de outro, fica nítido que o espaço escolar e o mundo da licenciatura não podem ser ignorados pelo professor formador de futuros docentes da Educação Básica. Numa situação comparativa, o tradicional distanciamento da escola vivenciado pelo docente formador dos cursos de licenciatura é similar ao exemplo do médico que é professor do curso de medicina com o papel de formar futuros médicos, mas ele mesmo desconhece o funcionamento e o cotidiano do hospital. Ao refletir sobre o tradicional afastamento etnográfico entre a escola e a universidade na formação docente, Tardif (2006, p. 258) enfatiza que

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis de aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torna-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc.

Sobre essa discussão, é válido registrar as reflexões de Gatti (2016) que, em seus estudos, defende a necessidade da formação de professores centrada na prática escolar. Nesse sentido, a pesquisadora, em recente entrevista, destacou que as ‘faculdades de educação não sabem formar professores’. No seu entendimento, os docentes universitários do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral não sabem ensinar para profissionais que irão ministrar aulas nas escolas, principalmente porque eles próprios, como profissionais de cursos de licenciatura, não aprenderam a ensinar e não têm a noção de que estão formando profissionais da educação que vão atuar em salas de aula do ensino básico.

Como uma das saídas para esse impasse, a autora citada defende ser necessário focar mais na prática social escolar. Essa prerrogativa se completa com o argumento expresso na ideia de que “quem formará os professores tem de frequentar a educação básica para

acompanhar esse movimento e manter-se em sintonia com as vivências escolares”. (GATTI, 2016, p. 62).

Logo, o docente universitário que forma professores não deve perder o vínculo com os saberes culturais da escola básica. E isso só pode ser feito quando o professor da licenciatura toma a escola como objeto colaborativo de compreensão, teorização e intervenção investigativa.

O PIBID, de certo modo, é uma experiência que impele docentes universitários de áreas diversificadas das licenciaturas a se aproximarem do contexto escolar. Na verdade, o orientador de ID assume o papel de conduzir o aluno até a escola e termina sendo contagiado pelas aprendizagens que emanam das vicissitudes e da vida que pulsa nesse contexto.

Os dados analisados nesta Tese doutoral anunciam a escola como mediadora de saberes na formação do docente de cursos de licenciatura. Desse modo, conhecer essa instituição é fundamental para os formadores que possuem vasta ou nenhuma experiência docente no ensino básico, porque descortina um universo de saberes até então desconhecidos ou atualiza saberes já conhecidos que são relevantes para os profissionais que exercem o magistério em cursos de licenciatura. Essa experiência permite enxergar dilemas vividos pela escola, despertando a ideia de que a universidade poderia chegar mais junto e contribuir com os desafios aflorados nesse contexto, independentemente de PIBID.

Verifica-se que há um saber necessário para o professor de cursos de licenciatura que começa a se desenhar- o saber da cultura escolar, objeto dos estudos que abordam as práticas escolares. Para ensinar em cursos de licenciatura, é significativo que o docente aprenda sobre esse universo para o qual está voltada a formação dos licenciandos.

Definida como objeto histórico, a cultura escolar é conceituada por Júlia (2001, p. 10) como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” em épocas variadas. Para Viñao Frago (1995), a cultura escolar corresponde a tudo o que envolve esse contexto: fatos e ideias, corpos e mentes, objetos e condutas, modos de pensar, narrar e agir. As divergentes manifestações que recobrem esse universo são compostas por distintas teorias e práticas dos sujeitos que convivem nesse espaço. Sobre esse tema, Pimentel (2008, p. 04) assevera que,

[...] analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores

na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Ao considerar as práticas escolares como objeto de formação dos licenciandos, pelos dados desta pesquisa, constato que a orientação de iniciação à docência potencializa a aproximação dos professores orientadores com esse saber da cultura escolar, tornando-o fundamental para o processo de aprendizagem da docência universitária em cursos de licenciatura.

Deveras, experiências que utilizem a metodologia integrativa universidade-escola similares ao PIBID, em certa medida, fazem uma convocatória aos docentes das várias áreas dos cursos de licenciatura a inclinarem o seu olhar para a escola, espaço prioritário de atuação futura dos licenciandos que eles (professores universitários) formam, muitas vezes, desconhecendo a realidade escolar e os saberes que germinam desse contexto.

Nessa perspectiva, é compreensível que o contato com o ambiente escolar tenha se sobressaído como a principal fonte de aprendizagem nas falas dos entrevistados em sua função de orientadores de Iniciação à Docência. Isso porque, como visto, a formação do licenciando situada no contexto escolar é a principal marca do PIBID.

Com efeito, os docentes orientadores também se apropriam das disposições que envolvem esse universo, situação esta que, comumente, é vivenciada historicamente, quase exclusivamente, pelos professores da disciplina de Estágio Supervisionado. Estes educadores, sem recursos financeiros e, quase sempre, sem o apoio da universidade e sob a resistência da maioria das escolas e desânimo dos licenciandos, há muito tempo, empreendem esforços solitários para mostrar que é na relação universidade-escola que está a fonte principal de formação para a docência do ensino básico. Essa ideia se consolida na noção de Estágio como práxis, “o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção da vida na escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 34).

Com base nessas considerações, observo que, mesmo diante da histórica relevância do Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório, esta atividade teórico-prática sempre careceu de condições objetivas e subjetivas para funcionar adequadamente. Será que, quando se trata de PIBID, a universidade se comporta diferentemente em relação à escola, no sentido de escutar mais, colaborar mais, apoiar mais? Essa concepção dialógica não deveria perpassar o projeto de formação da licenciatura em sua totalidade?

A questão indicada aponta para o caráter de privilégio que reveste iniciativas complementares como o PIBID, no sentido de abarcar uma pequena quantidade de sujeitos participantes. Quando se observa o quadro de alunos, há uma maioria que fica excluída dessa vivência e de outros projetos formativos paralelos que adentram a universidade. Nesse processo, uma minoria selecionada passa a ter formação diferenciada dos demais, contribuindo para organizar os estudantes universitários em blocos que alocam separadamente: “os bolsistas de iniciação científica, os bolsistas do PIBID, e os demais alunos. É na sala de aula que os três grupos se encontram”. (LIMA, 2012, p. 13). Deve-se levar em consideração o fato de que,

Da mesma forma que o Estágio e as Práticas de Ensino, desenvolvidas de forma precarizada agride a boa qualidade da formação docente, enquanto o PIBID permanecer como privilégio de poucos, poderá estar concorrendo para aprofundar a distância que separa os alunos em formação, futuros professores titulados pela mesma universidade pública de qualidade e para todos, por nós defendida historicamente. (LIMA, 2012, p. 13).

Depreende-se dessa análise que a limitação comum que marca políticas educacionais como o PIBID, está, principalmente, no fato destas ocorrerem descoladas de um contexto e de um projeto formativo mais amplo. Observa-se que a consciência coletiva e institucional de valorização e qualificação da formação docente ainda é precária, acrítica e em construção.

Na dinâmica contraditória que envolve essas iniciativas, no entanto, sucedem (re)construções e (re)significações por parte dos sujeitos que se empenham em semear possibilidades de transformações das consciências e práticas no âmbito das instituições, inspirando novos arranjos e percepções que pedem a criação de condições objetivas e subjetivas para a vivência de um projeto formativo das licenciaturas apoiado na práxis, na articulação real e efetiva da universidade com a escola, universo rico de aprendizagens para todos que com ela se envolvem.

Assim, parto da premissa de que o professor orientador de ID (Iniciação à Docência) na relação com a escola incorpora a função pedagógica de aprender enquanto orienta. Realmente, a configuração metodológica do PIBID-UECE impulsiona a entrada de professores universitários em campo escolar. Ter a docência e a escola de Educação Básica como objeto de estudo, desencadeia aprendizagens relevantes que se integram a saberes incorporados no percurso profissional, oriundos também do largo tempo de experiência no magistério superior.

Nesse sentido, na entrevista de explicitação além de discutir os desafios didático-pedagógicos marcantes no ensino superior/orientação de ID, e as aprendizagens significativas que emergem do contato deles com a escola, solicitei que refletissem sobre os reflexos da experiência no PIBID em seus modos de ser docente, por via das seguintes indagações, que se interligam: qual o seu modo de ser docente? Como as aprendizagens na orientação de Iniciação à Docência afetam esse seu modo de ser docente?

6.2.1 Caracterizações do modo de ser docente: paradigmas subjacentes

Considerando a trajetória de formação profissional anterior e o tempo de experiência no magistério universitário, a entrevista de explicitação permitiu aos professores a realização de um movimento autorreflexivo, em que eles foram inclinando o olhar para a docência que os constitui. À medida que teciam apreciações sobre o seu modo de ser docente, realizaram uma leitura de si como professores universitários.

Nos depoimentos, os professores caracterizaram o seu modo de ser docente tecido na relação temporal entre o professor que foi (ontem) e o professor que está sendo (hoje), permeado por expressões indicativas do tempo de experiência como elemento central das (trans)formações pelas quais foram passando.

Na caracterização de si, Adélia, em um movimento autorreflexivo, disse que sempre acreditou que a aula devia ser trabalhada pelo professor no sentido de ser compreendida pelos estudantes. O correr do tempo fortaleceu essa perspectiva, elevando sua consciência crítica em relação à necessidade de superação da aula tradicional. A ênfase desse paradigma é no ensino transmissivo de informações, dirigido pela atividade do professor, uma vez que

[...] ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá a nota. Sua grande e constante pergunta é: o que devo ensinar aos meus alunos? E o aluno, como aparece? Como o elemento que segue, receptor, assimilador, repetidor. Ele só reage a alguma ordem ou pergunta do professor (MASETTO, 2012, p. 81).

Contrária aos princípios transmissivos e de centralização da aula na figura do professor, Adélia expressou a ideia de que hoje preza ainda mais pela **interação** com os estudantes que lhes permita a compreensão do que está sendo ensinado. É o que transparece em sua fala:

Eu sempre busquei dar aula de uma maneira que fosse menos traumático possível [...] eu acho que a aula flui muito melhor quando você está sendo compreendido. E agora, depois de todos esses anos, eu tenho uma consciência maior de que aquela prática bem tradicional de simplesmente você dar aquelas informações de uma maneira bem direta, eu já não tinha esse conceito, eu sempre achei que não era bem por aí, mas, agora mais do que nunca [...]! Você dar uma aula e todo tempo os alunos calados, tem algo errado! Então, os alunos têm que interagir também. (ADÉLIA. B1. EE).

Por sua vez, a professora Cora ressaltou utilizar metodologias clássicas da Pedagogia tradicional integradas a concepções educativas mais interativas e emancipatórias, como, por exemplo, a aula expositiva. Nesse sentido, ela deixou nítida a ideia de que na exposição dialógica o ato de dar aula pelo professor não corresponde a uma conversa em voz alta consigo mesmo, como um solilóquio. Pelo contrário, a escuta dialógica da experiência dos alunos articulada com o universo teórico da área é um argumento pedagógico defendido por Cora.

Nas palavras da professora, a exposição dialógica e o esforço para articular a teoria com a prática são os princípios centrais que assinalam o seu modo de ser docente hoje. A “dialogicidade”, todavia, demanda a escuta das várias vozes e nem sempre esteve em seu jeito particular de ser docente. O tempo de experiência foi um fator significativo que a fez compreender a importância da escuta plural. Nesse sentido, ao retratar suas principais características professorais, Cora argumentou:

Eu me considero uma professora à moda antiga, no sentido de que eu **ainda sou** uma professora da aula expositiva. Eu não consegui ainda achar outro modo que ultrapasse ou substitua a exposição. Agora, é uma exposição sempre dialógica. Sou uma docente nesse sentido de considerar que o professor precisa realmente dar aula. No sentido de que ele tem que falar, tem que expor e dialogar com os alunos, escutar bastante os alunos e a partir do que os alunos trazem fazer esse *link* com as teorias que ele está expondo. Eu me considero uma docente expositiva dialógica e em contínua formação [...] A minha experiência me ensinou muito a escutar as várias vozes **hoje**. Eu acho que eu **não fazia muito isso**. Eu acabava na aula dando atenção aqueles que estudam mais, falam mais. Eu acho que esse cuidado eu tenho tentado fazer [...]. (CORA. CS. EE).

Ainda referente à concepção tradicional de ensino, é importante reiterar a noção de que, diferentemente da exposição dialógica, na aula expositiva monológica há intensa preocupação com os conteúdos disciplinares que devem ser transmitidos diretamente, em um sentido vertical que vai da exposição verbal do professor direto para a cabeça do aluno, sobrando para este último o esforço para aprender/memorizar os assuntos “dados” pelo mestre, sem questionar nem o conteúdo, muito menos o instrutor. As relações nesse *modus*

operandi são marcadamente “narradoras, ‘dissertadoras’, caracterizadas por uma ‘educação bancária’, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. (FREIRE, 1987, p. 58).

Conteúdos arquivados e descontextualizados socialmente produzem, logicamente, um sentimento de desinteresse nos alunos que não encontram significados naquilo que estão estudando. Esse problema pedagógico foi percebido pelo professor Ariano em seu jeito anterior de ser docente, reconhecido por ele como fruto da sua formação profissional. O tempo de experiência no ensino superior foi lhe concedendo capacidade de autocritica que lhe permitiu repensar e ir transformando a postura pedagógica, agora consubstanciada por preocupações não mais de cunho meramente conteudista e sim de formação mais ampla do aluno universitário.

Nessa direção, o professor José olhou para si como um docente marcadamente sério, tendo a rigidez como marca de sua prática anterior. Para manter a postura inflexível, ele fazia das aulas momentos de distanciamento, orientados pela “monologicidade” que embota a relação de troca de experiências com os licenciandos. Segundo ele, hoje ocorreram transformações em sua postura no sentido da adoção de práticas avaliativas mais flexíveis, além do cuidado que passou a ter na relação com os alunos, a qual se tornou mais próxima e dialógica. Segundo o docente, a de rigidez ainda prevalece, porém, em fluxo mais reduzido do que antigamente. Isso é o que pode ser visto no relato dos dois docentes:

Com a experiência que eu adquiri, eu passei a me preocupar menos com o conteúdo e mais com a formação mais ampla do estudante enquanto futuro profissional [...]. Assim que a gente conclui uma tese de doutorado num conteúdo muito específico, e depois de ter tido acesso a várias informações consideradas muito complexas, quando a gente vai para a universidade, tende a atuar de uma forma muito mais conteudista [...]. Isso aconteceu comigo! Quase todo professor que volta do doutorado enfrenta esse problema. E o que é que tem como consequência? Altos índices de reprovação, aversão a disciplina, aversão ao professor. **Com o tempo**, se o professor tiver essa percepção e tiver a humildade de fazer uma autocritica, de fazer uma autoavaliação ele vai ver que o problema não está nos alunos. O problema, pode ser que esteja nele [...]. Eu fiz isso! Eu percebi essa questão! E, dessa forma, eu fui fazendo modificações no conteúdo programático das disciplinas, na forma de cobrar esses conteúdos, nas avaliações. E, além disso, comecei a me preocupar com a aplicação de diferentes estratégias didáticas. (ARIANO. B1.EE).

Eu sou muito sério [...] eu procuro fazer as coisas com muita seriedade e eu procuro passar isso para os meus alunos. Mas, fundamentalmente, meus critérios de avaliação mudaram. Minha postura também mudou. Eu aceito muito mais intervenções, **Antigamente não! No começo da minha carreira**, minha aula era praticamente um monólogo. Hoje a minha aula eu posso dizer que tem vários diálogos [...] A minha relação com os alunos é de muita proximidade. **Não foi sempre assim! Antes**, era uma relação mais distante. Mas, **hoje** na sala, a relação entre mim e os alunos é uma relação bastante próxima. A gente troca ideias. Se você

tiver esse diálogo, você aprende. Esse é o ponto do diálogo. Mas, muitos alunos ainda me acham muito rígido. Mas, eu tenho certeza que eles me acham muito rígido porque eles não me conheceram no início da carreira. [Risos] (JOSÉ. M2. EE).

Os professores trazem discussões indispensáveis ao debate que prevê a reflexão crítica sobre a prática como princípio substancial à ação educativa no ensino superior. A autorreflexão como parte desse processo corresponde ao esforço que o educador faz na busca constante pelo “pensar certo” (FREIRE, 1996). É por isso que, na formação permanente dos professores, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] (FREIRE, 1996, p. 39). Na tarefa do pensar certo, os docentes universitários são desafiados a assumirem uma atitude mais ética, comunicativa e dialógica com os educandos.

Observando a relevância do pensamento autorreflexivo, continuo as análises com as percepções sobre o ser docente com sucedâneo nas narrativas de Clarice. Ela caracterizou-se como uma docente que busca assumir um compromisso ético com os alunos, assentando esse princípio no respeito que tem por eles à luz das seguintes práticas: evitar faltar as aulas, sempre planeja e avalia o que ensina, “não enrola aula”, respeita a opinião dos discentes e escuta suas dúvidas, além de fazer uso da humildade quando precisa dizer que não conhece determinado conteúdo. A definição atual de si apareceu dessa maneira na fala da professora:

Eu sou responsável, respeito muito meus alunos. Eu não sou professora que falta. Quando eu falto, por algum imprevisto, eu comunico a meus alunos [...] Apesar do pouco tempo que eu tenho para o planejamento, eu sempre planejo. Eu sempre avalio minhas aulas. Eu não enrolo aula [...]. É o respeito que eu tenho com o meu aluno, porque eles estão ali para aprender. Então, o forte, acho que é o compromisso, a ética que eu tenho com meus alunos. Eu respeito a opinião deles, escuto, atendo as dúvidas que eles têm. E quando eu não sei, eu digo: “*Eu não sei. Quando eu souber, eu te respondo*”. Porque acontece, a gente não sabe tudo. (CLARICE. M1. EE)

O compromisso, a ética e a postura de humildade são temas caros a uma pedagogia de base crítica e transformadora. Nesse paradigma, a consciência de que não sabe tudo realçada pela professora é uma maneira sensível do educador universitário se colocar aberto à curiosidade dos educandos, que, imersos em experiências reais de relação dialógica, chegam a elaborar perguntas antes não percebidas pelo professor. De modo algum, todavia, algum isso deve significar que

[...] o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação,

sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. (FREIRE, 2001b, p. 259-260).

A consciência de permanente aprendiz foi um tópico significativo que emergiu na voz de Rachel. Ao curvar o olhar sobre si, ela se identificou como uma docente em transformação infinita, sempre aberta à experiência do aprender, até mesmo porque, de acordo com ela, a realidade está sempre se modificando, exigindo do professor a postura de alguém que se sabe inconcluso, inacabado. No processo de aprendizagem sem fim, Rachel reconheceu ter hoje acervo mais amplo de conhecimentos, saberes e experiências do que quando iniciou a profissão. No seu modo crítico de compreender, a curiosidade e a “dialogicidade” que a distinguem são marcas que a perseguem em sua profissão. Nas definições de si, Rachel refletiu:

Eu sou professora em construção. Eu sou professora que nunca vai chegar ao ponto de dizer “*já aprendi! Não preciso mais*”. Pelo contrário, quanto mais a gente sabe, mas a gente descobre que tem por aprender. Eu sou uma professora que tenho consciência da necessidade de ser eterno aprendiz. [...]. Você tem a cada ano um novo aluno. Se você não for um novo professor, vai encontrar sérias dificuldades. Um novo professor no sentido de estar aberto aos novos desafios. Porque como professor, algumas características você precisa ter que vão se aprofundando, por exemplo, é claro que eu tenho um acúmulo de conhecimentos que me é mais favorável hoje do que quando eu comecei. Tem um conjunto de leituras que eu já fiz até hoje, nas minhas disciplinas, as leituras da realidade, as idas a escola, a aprendizagem com os meus pares, as provocações que a própria docência vai levando você a buscar mais [...]. Eu me considero uma pessoa curiosa. Eu sou essa professora curiosa que gosta de dialogar com os outros e estar em constante processo de transformação também. (RACHEL. PE. EE)

Além das características elencadas, a unidade entre a teoria e a prática também é uma demanda do olhar crítico que embasa a formação docente pautada na Pedagogia crítica. Essa tematização aflorou nos depoimentos de Maria que, ao fazer relação temporal com o antes e o depois da sua prática, descreveu que, por conta da longa experiência que tem na Educação Básica, no começo da carreira universitária, evidenciou mais a teoria do que a prática no seu modo de ser docente. Parece que, de início, a professora foi contaminada pelo pensamento cristalizado de que o docente da universidade é eminentemente um profissional da teoria. Ela quis mostrar que, mesmo vindo da Educação Básica, podia assumir a mesma atitude teórica de alguns docentes.

É como se trazer a prática para a universidade constituísse uma ação de menor valor que a descaracterizaria como profissional desse nível de ensino. Para fugir dessa pecha, ela se agarrou então com o “teoricismo”. Hoje, Maria consegue empreender um movimento autorreflexivo que a faz se perceber como uma professora formadora, atuando em cursos de

licenciatura. Desse modo, disse que sempre busca relacionar a teoria com a prática, na ânsia de encontrar sentidos práticos para o conteúdo que ensina na universidade. Sobre a dinâmica de construção da consciência docente, Maria proferiu o seguinte depoimento:

Se estou trabalhando em um curso de licenciatura, então, eu tenho que pensar sempre assim: *“Como é que isso aqui pode fazer sentido para alguém que vai ser professor de Língua Portuguesa? Então, no início, até pela necessidade de eu me afirmar na universidade- “Ah, agora eu sou professora universitária!” Eu queria mostrar que alguém que já passou tanto tempo na educação básica pode ser professor da universidade, talvez, por isso, eu tenha sido uma professora mais de teoria. E hoje eu procuro associar essas teorias com a prática. Em que ela faz sentido para quem vai ser professor? Toda disciplina que eu ministro tem que ter essa relação.* (MARIA. LP. EE).

Para analisar as falas retrocitadas acerca do modo de ser docente de cada professor, apropriei-me de elementos da Pedagogia crítica de Freire. Pelas lentes desse paradigma, observo a premência de uma educação universitária situada em torno da ideia de práxis como ação consciente em que “os estudantes e professores tornam-se sujeitos que sabem ver a realidade, refletir criticamente sobre a realidade e assumir uma ação transformadora para mudar essa realidade com base na reflexão crítica feita anteriormente”. (AU, 2011, p. 251).

Essa abordagem permite vislumbrar a “dialogicidade”/comunicação reflexiva como dimensão fundante da Pedagogia universitária crítica. É importante, todavia, ter claro a ideia de que o diálogo não pode ser utilizado como estratégia da racionalidade científico-instrumental para alcançar resultados técnicos ou para obter a amizade dos alunos. Conforme Shor e Freire (1986, p. 64),

Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem [...]

Nas formulações expostas sobre a caracterização dos modos de ser docente e seus paradigmas subjacentes, percebi na leitura feita pelos sujeitos sobre suas práticas pretéritas a emersão de elementos que se alinham com a Pedagogia tradicional. Em outro sentido, ao estabelecer as definições de si e as características docentes que os integram hoje, evocaram

aspectos da Pedagogia crítica da educação. Os principais elementos citados de uma e de outra vertente pedagógica foram sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 6 - Aspectos da Pedagogia tradicional e crítica afluídos nas narrativas dos sujeitos

PEDAGOGIA TRADICIONAL	PEDAGOGIA CRÍTICA
• Conteudismo- (Ariano)	Autocrítica transformadora (Ariano)
• Rigidez, monologicidade- (José)	Avaliação flexível, dialogicidade (José)
• Teoricismo-(Maria)	Autorreflexão; unidade teoria e prática (Maria)
• Não escutava a pluralidade de vozes dos alunos (Cora)	Aula expositiva dialógica, aumento da capacidade de escuta, unidade teoria e prática (Cora);
	• Crítica ao modelo tradicional; interatividade professor-aluno (Adélia) • Humildade e Compromisso ético (Clarice) • Em permanente transformação, curiosidade e dialogicidade docente. (Rachel)

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro resume, primeiramente, pontos marcantes despontados nas falas de quatro dos entrevistados sobre seu ser docente anterior. Como acentuei, essas narrativas permitiram a percepção de elementos teóricos subjacentes à Pedagogia Tradicional, como conteudismo, rigidez monológica, “teoricismo” e “antidialogicidade”.

Ao realizar uma autocrítica da sua postura conteudista, Ariano afirmou que, com o tempo foi procurando adotar novas atitudes pedagógicas que tinham como foco não apenas o conteúdo, mas a formação ampla dos estudantes. A rigidez e “monologicidade” de José foi sendo superada com a sua assunção a uma prática mais dialógica com os alunos, passando a avaliação a ser vivida de maneira mais flexível. O “teoricismo” de Maria deu lugar a uma consciência de formadora que busca não desvincular a teoria da prática. Cora partiu de uma atitude de não escuta das múltiplas vozes dos alunos para uma postura mais dialógica e também de busca constante pela vivência do *link* entre a teoria e a prática.

Complementando os elementos indicativos da Pedagogia crítica da educação evidenciada nas transformações enunciadas pelos quatro professores analisados, os outros três docentes especificaram características do seu modo de ser docente nos dias de hoje, demonstrando como principais aspectos desta constituição professoral: a postura crítica em relação à Pedagogia tradicional (Adélia); a humildade e a assunção de compromisso ético com os alunos (Clarice); o reconhecimento de que é uma professora em permanente

transformação, sendo a curiosidade e a “dialogicidade” os aspectos que a movem a ser uma eterna aprendiz (Rachel).

Ao caracterizarem o seu modo de ser docente no tempo (antes e hoje) os professores utilizaram expressões sinalizadoras da experiência temporal como principal aliada das transformações pelas quais foram passando. Conforme se pode perceber em fragmentos narrativos supracitados, esta perspectiva tempo-experiencial permeou as manifestações dos sujeitos em expressões assim: “depois de todos esses anos”; “com a experiência que eu adquiri”; “com o tempo”; “no começo da minha carreira”; “antigamente não”; “não foi sempre assim”; “antes”; “hoje”; “no início”; “eu ainda sou”; “quando comecei [...]”.

O tempo de experiência vivido no exercício do magistério superior se sobressaiu como principal fonte impulsionadora da autorreflexão sobre o quefazer docente dos entrevistados, permitindo ao grupo ações interventivas em seu trabalho pedagógico, sendo estas transformações demandadas pelo próprio cotidiano das salas de aula universitária e das relações vivenciadas nesse contexto.

É ingênuo pensar que a experiência sozinha seria capaz de exercer transformações mais profundas na prática e nas consciências desses professores. Não se nega, todavia, o seu potencial transformador, sobretudo, quando se vislumbra a ideia de que, mesmo solitariamente e sem apoio formativo teórico-pedagógico, os sujeitos foram refletindo e encontrando na sua própria prática alguns elementos pedagógicos capazes de alterar posturas arcaicas que obstaculizam a aprendizagem e a interação com os alunos na universidade. Isso se deu graças à capacidade de reflexividade inerente ao ser profissional dos docentes, despertando a promoção de saberes que potencializaram uma reflexão contínua sobre si e a realidade do trabalho que executam.

Desse modo, indubitavelmente, é o tempo de experiência o principal fator que movimenta os saberes docentes dos professores universitários entrevistados, ajudando-os a enxergar e a transformar a prática em que estão circunscritos. O trabalho de formadores que exercem é permeado por um conteúdo contraditório em que predominam problemas pedagógicos, e também superações de certas visões e práticas mais arcaicas, à medida que se configuram se configurando alguns elementos de encaminhamento para uma Pedagogia de base mais crítica, fundada na racionalidade pedagógica interligada a uma epistemologia da prática que é suporte de “uma práxis educativa enquanto processo de reflexão sistemática sobre a ação por parte de sujeitos social e coletivamente voltados para a construção de conhecimentos e saberes que refletem os significados e sentidos num horizonte de transformação do mundo [...]”. (THERRIEN, 2006, p. 08).

Com foco nessas considerações, os conteúdos investigativos abordados até o momento possibilitam compreender experiências significativas na formação anterior dos entrevistados. Partindo desse itinerário, foi dada atenção especial às percepções deles acerca das aprendizagens gestadas na prática de orientação de iniciação à docência que desenvolvem, tendo em vista elucidar aspectos dessa experiência que apontam para a racionalidade pedagógica na docência universitária.

As análises permitem inferir que essa vivência aufere significados relevantes para os sujeitos, já que, em suas narrativas, há indícios de aprendizagens efetivadas, sobretudo, na relação estabelecida com a escola básica. Para que, no entanto, este processo formativo inspire encaminhamentos para a vivência de elementos da práxis, da racionalidade pedagógica de caráter dialético e propiciadora de mudanças, é importante perceber se os professores reconhecem evidências das aprendizagens internalizadas no PIBID em seu modo de ser docente hoje. Até mesmo porque, para Medeiros (1975, p. 43) só “[...] aprendemos verdadeiramente quando o novo conhecimento foi de tal maneira integrado por nós e incluído na nossa experiência passada e presente que alterou o nosso comportamento e transformou a nossa percepção do mundo e dos outros”.

Nessa perspectiva, os docentes foram instigados a refletir sobre os usos que fazem das aprendizagens obtidas na OID-PIBID em sua prática pedagógica na universidade.

6.2.2 Usos das aprendizagens na OID-PIBID na prática docente: indicativos da racionalidade pedagógica universitária

Na entrevista de explicitação, os sujeitos aprofundaram reflexões que ajudaram a entender suas perspectivas acerca **dos reflexos da experiência de OID-PIBID em seus modos de ser docente**. Sobre este ponto, os professores a seguir emitiram as seguintes considerações:

Eu estou com os Estágios Supervisionados. Eu uso muito a minha experiência com o PIBID [...]. Por exemplo, se eu estou falando de estratégias que eles podem usar [...] porque eles têm um projeto didático no Estágio Supervisionado. E eu estou falando que uma possibilidade é utilizar histórias em quadrinhos. Eu trago Artigos e **mostro algumas atividades que foram feitas pelo PIBID** com histórias em quadrinhos. Então, eu mostro fotografias dessas ações. **Eu ilustro com coisas que eu mesma vivenciei com meus alunos**[...] (ADÉLIA. B1.EE).

Com a experiência do PIBID eu **passei a adotar algumas estratégias didáticas**, estratégias pedagógicas diferenciadas **que eu não adotava antes** [...]. Em relação a

estratégias pedagógicas, as dificuldades foram, de certa forma, sanadas. Porque a gente vem trabalhando com isso a um bom tempo por meio do PIBID. (ARIANO. B2. EE).

Eu acho que o PIBID **nos fez estudar mais não só sobre a própria Sociologia do Ensino Médio** que é o que a gente mais estuda, pesquisa, faz Artigo [...] Mas, de **buscar metodologias de ensino**, de **buscar essa parte mais didática** [...] uma coisa importante, **os exemplos**, porque lá no curso mistura muito, alunos de bacharelado e de licenciatura. Aí, eu estou falando na aula de pesquisa. Eu vou dar um exemplo, eu dou o exemplo de uma pesquisa que não seja na área de educação e eu dou outro exemplo de pesquisa educacional. E eu **trago esses exemplos das escolas**. Inclusive, eu digo: _ “*Esse exemplo aqui serve para todo mundo, é um tipo de pesquisa na escola, para vocês entenderem que a escola também faz parte, é um campo para a Sociologia pesquisar*”. Então, os exemplos que o PIBID me deu foram ótimos (CORA. CS. EE).

Os aprendizados que acontecem dentro do grupo, e o contato com a escola, a gente leva isso para a sala de aula da Universidade. Umas, de forma mais efetiva, e outras não, **depende muito de cada disciplina**. Nas disciplinas pedagógicas, eu trabalho de uma forma. E nas de conteúdo específico, eu trabalho de outra forma. Nas disciplinas específicas, como a de Cálculo, por exemplo, o PIBID repercute muito pouco. Eu só falo um pouco do PIBID, o que é, mas, trazer as experiências é uma coisa mais difícil. **Nas disciplinas pedagógicas**, você pode abrir mais, **falar um pouco da experiência, do convívio com a escola, a importância disso para o aluno**. Fica mais aberto do que nas específicas! (CLARICE. M1. EE).

Nas reflexões dos colaboradores, foi possível observar que a vivência na orientação de iniciação à docência promove aprendizagens que vão aparecer em sua prática docente universitária na ação de ilustrar as aulas com exemplos de situações vividas na escola básica (Adélia; Cora); na utilização de estratégias e metodologias didático-pedagógicas que antes não usavam, havendo uma preocupação maior com a didática na sala de aula (Ariano e Cora).

No caso específico de Clarice, ela elucidou que essa transposição da experiência escolar para a aula universitária se torna mais difícil de ser feita no trabalho com as disciplinas de conteúdos específicos, diferentemente das disciplinas pedagógicas, em que consegue ‘falar’ das experiências vividas no Programa. A dificuldade de exemplificar experiências do PIBID em uma ou em outra disciplina desvela as distinções próprias de cada campo do saber. Também deixa antever a ideia de que, embora importantes, as mudanças encetadas correm o risco de se delimitar apenas ao nível da exemplificação técnica de experiências vividas.

Ao aspecto técnico inerente à dimensão didático-metodológica, é preciso somar-se as mudanças de percepções, atitudes e posturas docentes que, por serem mais amplas, atingem a consciência prática do docente universitário como um todo, independentemente de disciplina. Nesse sentido, com uma demonstração de que a vivência de orientar licenciandos

no PIBID também pode fornecer aprendizagens que ultrapassam o aspecto didático-metodológico, Ariano e José revelaram que essa experiência permite fortalecer a sensibilidade na percepção deles acerca das dificuldades dos estudantes da licenciatura. Isso ficou evidente nos depoimentos dos professores adiante:

O PIBID fez com que eu tivesse uma facilidade de identificar algumas dificuldades dos meus estudantes da Biologia. Eu acho que a maturidade que o PIBID trouxe foi nesse aspecto. E um pouco do conteúdo teórico que eu adquiri com o PIBID por meio dessas várias iniciativas de cursos, leituras, participação em eventos fez também com que eu me tornasse um professor melhor, **um professor mais atento as dificuldades dos estudantes da licenciatura.** (ARIANO. B2. EE).

O PIBID foi fundamental para eu entender o tipo de dificuldades que os meus alunos da licenciatura tinham com a Matemática, o tipo de trauma que eles tinham. E comecei a perceber que eu poderia contribuir de alguma forma. Mesmo com os meus alunos já estando no ensino superior, essa aproximação com a educação básica me fez enxergar que eles chegam cheios de dificuldades de aprendizagem matemática, mas porque têm razões para isso. A gente, muitas vezes, relega essa dificuldade a má vontade, a falta de interesse dos alunos. E isso definitivamente não é verdade! Um problema muito maior da formação é da que ele teve. Eu ignorava isso! Eu comecei a me preocupar com isso. Depois do PIBID eu já tenho realmente uma outra postura, isso é fato! Eu já trato essas dificuldades com bem mais paciência. (JOSÉ. M2. EE).

Como se vê, orientar para a docência na interação com a escola básica interfere na percepção dos professores sobre as dificuldades dos alunos da licenciatura. Especificamente na narrativa do professor José, ficou evidente que a observação das dificuldades matemáticas dos estudantes das escolas serve como espelho em que ele vê refletida a imagem dos seus estudantes da licenciatura, ajudando-o a enxergar que as limitações deles nessa área são provenientes, sobretudo, de uma formação anterior precária, causadora de traumas e deficiências de aprendizagens no campo da Matemática básica transportadas para a graduação.

O aumento da sensibilidade pedagógica foi gerado pela aproximação do docente com a escola, fonte rica de saberes e elementos pedagógicos que se interligam a uma totalidade educativa maior, evidenciando que os distintos níveis educacionais funcionam de maneira entrelaçada, e se interferem. Logo, não é possível pensar a educação superior separada do ensino básico.

Deveras, os jovens que chegam ao ensino superior, primeiro vivenciaram a escola básica e com eles carregam as lacunas formativas desse espaço. A universidade não pode simplesmente desconsiderar e se esquivar desse fato. A inserção de formadores no contexto escolar contém a expectativa de que os problemas desse universo se tornem objeto de reflexão

colaborativa entre os sujeitos da escola e do contexto universitário, com vistas à superação dos desafios e ao consequente fornecimento de bases (cognitivas, axiológicas, afetivas, políticas, técnicas e sociais) que permitam aos jovens escolares adentrarem as universidades com uma formação básica mais consolidada e aberta a novas aprendizagens e conquista da autonomia. O alcance desse objetivo mais amplo não se faz sem a necessária escuta da experiência do outro.

O aumento da capacidade de escuta da experiência do outro (alunos e professores da escola) foi exatamente o aspecto que Cora destacou como elemento importante que ela viu se fortalecer e se refletir na sua prática pedagógica. A atitude de ouvir e sentir a experiência do docente escolar (supervisor) também foi um ponto importante ressaltado no relato da professora Rachel. Para elas, os desafios vividos pelos docentes da Educação Básica/supervisores servem como conteúdos para serem refletidos em suas aulas na licenciatura. A disposição para a escuta da experiência dos licenciandos e dos professores da escola foi explicitada pelas entrevistadas nos trechos que se seguem:

Eu aprendi a **escutar mais os alunos** a partir da atividade deles na escola [...] eu aprendi muito a escutar a experiência que eles trazem da escola, ao invés de eu chegar já com o texto, eu escuto. Então, uma das maiores aprendizagens foi essa no meu modo de ser docente, que é escutar mais o que eles veem, o que eles trabalham lá. E, com o PIBID, **escutar muito o professor do Ensino Médio**, porque a gente está muito próxima deles. A gente aprende muito com eles. Tanto na relação que eles têm com os próprios jovens que são os alunos deles, quanto a gente aprende com a didática mesmo dele. (CORA. CS. EE).

O meu subprojeto é sobre o ensino de Matemática. Eu trabalho com a disciplina 'ensino de matemática' [...]. **Os problemas, as questões e os desafios que os professores supervisores trazem** para as nossas discussões semanais com os bolsistas me orientam também no meu trabalho com as disciplinas. Além da questão da matemática vem a questão metodológica, vem a questão da didática. Adianta trabalhar aqui a Matemática e depois esse meu aluno na Universidade não saber trabalhar essa matemática lá com a criança? [...]. Isso me ajuda a elaborar melhor as minhas aulas, porque eu vou ter a preocupação do professor da escola presente na minha sala de aula. Porque dependendo da turma de alunos licenciandos, eles podem não levantar as questões que os professores do PIBID levantam. Quando nós temos vários professores como alunos, eles já trazem esses desafios. Mas, quando você não tem, estar no PIBID vai possibilitar que você faça o trabalho que antes poderia não ter sido pensado. (RACHEL. PE. EE).

Escutar a experiência dos estudantes e também dos professores do ensino básico é criar canais de abertura para o aprender por meio do diálogo e da prática do compartilhamento de saberes. A escuta do outro floresce como possibilidade de reflexão e constituição da prática docente pedagógica, comunicativa e interativa, fomentando a racionalidade pedagógica alicerçada na abertura sensível à experiência alheia, em que a troca e a partilha dos saberes

aproximam os sujeitos entre si. Com apelo à dimensão do sensível, Barbier (1998; 2007) propõe a vivência da ‘escuta sensível’ nas relações humanas. Essa escuta é multirreferencial e não se fixa na pura interpretação dos fatos, apoiando-se na totalidade complexa da pessoa, pois

[...] a atitude requerida pela escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se de entrar numa relação com a totalidade do outro, considerado em sua existência dinâmica. A pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente. A audição, o tato, o gosto, a visão e o olfato precisam ser desenvolvidos na escuta sensível [...] (BARBIER, 1998, p. 190).

Na perspectiva da racionalidade dialógico-comunicativa, a escuta é uma dimensão fundamental do ato pedagógico, sendo, pois, princípio e caminho para consubstanciar a racionalidade pedagógica na docência universitária.

Decerto, ilustrar as aulas universitárias com exemplos de vivências nas escolas de Educação Básica, ter mais sensibilidade para perceber as dificuldades dos alunos da licenciatura e fortalecer a escuta sensível das experiências dos alunos e dos professores da escola são aspectos importantes que surgem nas narrativas dos entrevistados, evidenciando algumas mudanças que se manifestam em seu modo de ser docente. Soma-se a esse quadro a aquisição de maior consciência do valor da prática como dimensão educativa da prática docente universitária. O despertar dessa consciência ficou nítido no pensamento de Maria. Sobre esse ponto, ela disse:

A mudança principal provocada foi a da percepção que eu tive da necessidade de valorizar mais as práticas. Por exemplo, na linguística textual se estuda muito anáforas. Então, vamos estudar as anáforas. *Mas, como é que este aluno vai trabalhar as anáforas lá na sala de aula?* Nisso aí, eu fui muito influenciada pelo PIBID. (MARIA. LP. EE).

A reflexão da professora instiga o pensamento de que, talvez, muitos docentes que estão hoje formando professores nos cursos de licenciatura não tenham tido a oportunidade de perceber que o repasse direto do conteúdo (ensino transmissivo), mesmo que bem fundamentado teoricamente, mas com um distanciamento do campo/prática em que este formando irá atuar é responsável por uma formação incompleta, eminentemente teórica (ou teoricista) em que falta a leitura articulada com os desafios expressos pela realidade escolar.

Sendo a universidade e a escola instituições em que fervilham fecundas experiências teóricas e práticas, a consciência do distanciamento que ainda perdura entre elas

foi enfatizada pela professora Rachel e também por parte de José como um aspecto oriundo da relação deles com o PIBID. Para estes professores,

O PIBID tem me mostrado que a universidade está muito longe da realidade da escola pública, que os nossos alunos saem das formações com a mesma fala que muitas pessoas vinham falando e que a gente da universidade tem resistência em reconhecer, de que quando eles chegam lá é que vão saber o que é ensinar. Nós, professores universitários, não assumimos muito isso. “- *Como é que pode, o aluno fez disciplina tal, esteve aqui quatro anos, estudou e chega lá, é como se estivesse chegando em um outro planeta*”? Mas, infelizmente, eles continuam dizendo isso. (RACHEL. PE. EE).

Com o PIBID, passei a ver que a contribuição que a gente dá, principalmente nós que estamos dentro da universidade, às escolas, é muito pouca. É muito pouca mesmo! E olha que eu estou falando isso [...] assim, eu já dou, entre aspas, uma contribuição [...] Eu estou trabalhando no PIBID, estou lá nas escolas e tal. Mas, você imaginar, que tem professor de educação superior, que, na vida toda de professor nunca pois os pés dentro da escola. Só quando era aluno, e olhe lá, porque, talvez, fosse aluno de escola particular [...]. (JOSÉ. M2. EE).

Buscar maneiras de transcender esse distanciamento etnográfico entre a universidade e a escola básica propicia ainda que o professor orientador de iniciação à docência integre aos seus saberes de experiência a consciência de que ele é docente de um curso de licenciatura com a tarefa de formar futuros professores que terão a escola como principal local de trabalho. Essa consciência do papel de formador que o Programa ajuda a despertar nos docentes universitários foi elucidado nas falas seguintes.

Você está dentro de um programa que VALORIZA a docência. Ele vem para dizer assim - “*olha, a licenciatura é importante, a docência é importante*”. E essa orientação é importante para mim por causa disso, é o momento em que **eu consigo entrar nesse mundo da licenciatura**. (ADÉLIA. B1. EE).

O PIBID traz a contribuição para a docência universitária no sentido de **reafirmar mesmo que aqui nós formamos professores** [...]. Com o PIBID, eu já vejo colegas que estão entendendo muito mais o que é que estão fazendo aqui. (MARIA. LP. EE).

Nós, professores universitários de cursos de licenciatura, nós somos formadores de professores. Então, se a gente conhece a realidade da escola na sua essência, considerando o cotidiano escolar, por meio dessa interação, principalmente, com os professores supervisores, através de diálogo, através de informações que eles trazem para a gente cotidianamente, das dificuldades, de tudo aquilo que permeia o ambiente da escola no seu dia-a-dia... Isso faz com que nos tornemos professores de curso de licenciatura mais experientes, conhecedores da realidade da escola [...] Sempre ressaltando para os alunos que eles estão ali com a função primária de se tornarem professores [...] essa experiência que a gente tem por meio do PIBID, principalmente, através do contato que a gente tem com os supervisores faz com que isso fique mais claro na nossa cabeça [...] A minha relação com a escola, enquanto professor universitário só foi acontecer depois da participação no PIBID. (ARIANO. B2.EE).

Em geral, do que foi discutido, é possível visualizar aspectos que apontam para a racionalidade pedagógica universitária necessária aos cursos de licenciatura. Deveras, no tópico antecedente, os professores curvaram-se sobre si e caracterizaram o seu modo de ser docente, mostrando a ocorrência de transformações que foram consubstanciadas ao longo do tempo.

Na perspectiva de apontar aspectos de composição da possível racionalidade pedagógica gestada nessa experiência, as narrativas dos colaboradores permitiram visualizar a integração de saberes a esquemas formativos que atingem três níveis de aprendizagem docente -**metodológicos, atitudinais e perceptivos**. Sinteticamente, com apoio nas vozes dos sujeitos e das discussões encetadas, as potencialidades da razão pedagógica como fonte da relação com a escola básica estão sinteticamente organizadas no quadro.

Quadro 7 - Níveis de aprendizagem afetados na relação com o PIBID

FONTE	NÍVEIS	ASPECTOS DESTACADOS
	Metodológicos	• Ilustração/exemplos de experiências vividas nas escolas (Adélia, Cora, Clarice); • Uso de estratégias didáticas diferenciadas (Ariano, Cora).
	Atitudinais	• Sensibilidade e paciência com as dificuldades de aprendizagem dos alunos (Ariano, José); • Escuta da experiência do outro-licenciando e professor do ensino básico. (Cora, Rachel).
	Perceptivos	• Consciência: ➢ do valor da prática (Maria); ➢ do afastamento Universidade-Escola (Rachel e José); ➢ do papel de formadores, atuantes em cursos de licenciatura (Adélia, Maria, Ariano).
ESCOLA BÁSICA		

Fonte: Elaborado pela autora.

A figura retrata potencialidades formativas e reverberações no modo de ser docente dos professores, provenientes da relação com a OI-PIBID. Vale ressaltar, porém, que, apesar do significado importante atribuído pelos docentes à experiência de aprendizagem potencializada pela prática de orientação de ID, eles reforçaram a compreensão de que o tempo de experiência na docência universitária e a socialização profissional são fontes com peso substancial no processo de transformações no movimento de formação contínua em que estão inseridos.

Nessa direção, na tessitura da aprendizagem docente que ocorre ao longo da vida, os professores apontaram o lugar que o PIBID ocupa em suas trajetórias de formação. Nesse sentido, eles emitiram os seguintes depoimentos:

Essa breve experiência de 11, aproximadamente 12 anos no ensino superior [...] fez com que eu tenha hoje uma certa tranquilidade e uma diminuição das dificuldades didático-pedagógicas. Com a experiência do PIBID as dificuldades se tornaram menores ainda. (ARIANO. B2. EE).

[...]. As mudanças na prática e a percepção das dificuldades dos estudantes, de certa forma, o PIBID me propiciou, mas não somente o PIBID, claro. Se não tivesse o PIBID, talvez, os anos de experiência me levassem por esse caminho. Mas, eu acho que o PIBID encurtou esse tempo de amadurecimento. Isso é fundamental. Ele encurtou esse tempo. É uma experiência a mais! (JOSÉ. M2. EE).

As mudanças que sofri não foi só o PIBID que provocou. Tem toda uma trajetória [...]. Então, não foi só a orientação de iniciação à docência, foi ao longo da minha vida profissional mesmo [...]. Tem a influência do PIBID, mas também não é só. (CLARICE. M1. EE).

Tudo que eu aprendo vai repercutir na minha prática, no meu modo de ser, no meu modo de ensinar. Então, o PIBID também faz parte disso [...]! Eu penso que ele faz a diferença na minha consciência de formadora em cursos de licenciatura, mas o como fazer, o meu modo de agir na sala de aula, não. **O PIBID sozinho não, mas junto com todas as minhas experiências.** Eu acho que ele me ajudou muito em muitas coisas, mas em relação ao modo de me relacionar com o aluno, não. Isso aí é uma construção que já vem sendo feita [...] (MARIA. LP. EE).

Eu me considero uma professora sempre em formação, aprendendo o tempo todo com o aluno, com os livros, com as novas teorias. O PIBID é mais um espaço de formação. (CORA. CS. EE).

Nas falas supracitadas, a orientação de iniciação à docência é considerada uma experiência importante no processo de aprendizagem situada, porém, há a consciência de que as experiências formativas para si no Programa caracterizam-se como uma parte que não se separa da totalidade ontológica mais abrangente de cada sujeito/professor.

Logo, as aprendizagens provenientes desse processo integrativo não podem ser esquecidas, sobretudo, quando se almeja a superação da racionalidade instrumental que suplanta as subjetividades e as experiências brotadas do cotidiano vital dos sujeitos, obliterando a necessária constituição da racionalidade pedagógica. De fato, o olhar da racionalidade pedagógica norteador pelo princípio da epistemologia da prática “permite identificar espaços privilegiados de práticas e experiências de convivência entre sujeitos interagindo numa coletividade [...]”. (THERRIEN, 2006, p. 04).

O caminhar da Didática e da Pedagogia universitária além da racionalidade técnica e instrumental é um desafio urgente. Na perspectiva emancipatória inscrita na epistemologia da prática (TARDIF, 2006), esses campos do saber devem levar em conta,

sobretudo, os sentidos que os professores atribuem à sua formação, além das aprendizagens teórico-práticas ao longo da vida. É o que é tecido ao longo desse estudo. Decerto, especialmente neste capítulo, foram salientadas as concepções dos professores acerca das aprendizagens internalizadas no PIBID e as reverberações destas em seus modos de ser docente. Os temas centrais, os tópicos abordados e os achados principais aparecem no quadro seguinte.

Quadro 8 - Aprendizagens na OID-PIBID e reverberações no modo de ser docente

TEMA	TÓPICOS ABORDADOS	Achados principais
APRENDIZAGENS NA OID-PIBID	Por que é importante o contato com a escola básica?	• Pela falta de experiência docente anterior no ensino básico (Adélia, Clarice, Cora). Esse contato permite: conhecer o ritmo de funcionamento da escola, possibilitando transpor as aulas na Universidade (Adélia); enxergar as carências e as potencialidades da escola (Clarice); uma nova ‘respiração’ ao docente universitário (Cora). • Por já terem vasta experiência no ensino básico, permite: perceber o que existe de novo na escola, em termos de atualizações políticas, conceituais e pedagógicas (Rachel, Maria)
REVERBERAÇÕES NO MODO DE SER DOCENTE	Caracterização do Modo de ser docente	Paradigmas subjacentes as caracterizações de si: • ANTES: TRADICIONAL: ➢ Conteudismo- (Ariano); Rigidez, monologicidade- (José); Teoricismo-(Maria); antidialogicidade (Cora) • HOJE: CRÍTICO - Crítica ao modelo tradicional; interatividade professor-aluno (Adélia); Autocrítica transformativa (Ariano); Avaliação flexível, dialogicidade (José); Autorreflexão; unidade teoria e prática (Maria); Aula expositiva dialógica, aumento da capacidade de escuta, unidade teoria e prática (Cora); Humildade e Compromisso ético (Clarice); em permanente transformação, curiosidade e dialogicidade docente como marcas centrais. (Rachel)
	Aprendizagens na OID em seu modo de ser docente	PRINCIPAIS NÍVEIS DE APRENDIZAGEM AFETADOS: Metodológicos: • Ilustração/exemplos de experiências vividas nas escolas (Adélia, Cora, Clarice); • Uso de estratégias didáticas diferenciadas (Ariano, Cora); Atitudinais: • Sensibilidade e paciência com as dificuldades de aprendizagem dos alunos (Ariano, José); • Escuta da experiência do outro-licenciando e professor do ensino básico. (Cora, Rachel). Perceptivos: • Consciência: ➢ do valor da prática (Maria); ➢ do afastamento Universidade-Escola (Rachel e José); do papel de formador, atuante em um curso de licenciatura (Adélia, Maria, Ariano)
	Destaques sobre o lugar do PIBID nas transformações percebidas:	O tempo de experiência na docência universitária é o principal motor das mudanças provocadas. O PIBID ajudou no amadurecimento docente, mas é apenas uma experiência a mais que se integra a esquemas formativos já existentes construídos ao longo da trajetória profissional/formação contínua. (Ariano, José, Clarice, Maria, Cora)

Fonte: Elaborado pela autora.

Escutar os relatos dos professores sobre os saberes experienciais internalizados na trajetória profissional anterior e a respeito dos principais aspectos e aprendizagens marcantes na orientação de iniciação à docência no PIBID foi importante, porque permitiu observar elementos configurados nessa experiência que, direta ou indiretamente, apontam horizontes descortinadores de aspectos da racionalidade pedagógica possível na formação de docentes que atuam em cursos de licenciatura. Mediante a análise da experiência e das aprendizagens dos entrevistados na OID-PIBID, alguns desses aspectos, em maior ou em menor grau, foram identificados no decorrer desses escritos.

Nesse processo, vale reafirmar, ainda, que a orientação de Iniciação à Docência constitui apenas parte de uma experiência mais ampla consolidada ao longo da vida. Isso não retira, todavia, o mérito das aprendizagens permitidas pela relação dos sujeitos com o Programa, expressas na produção de novos saberes e na resignificação de saberes já constituídos mobilizadores da formação contínua dos professores universitários, afirmada como um fluxo permanente de aprendizagens, um constante *devenir*.

7 À MODO DE CONCLUSÃO

Começar a escrita de um texto é um desafio! Depois que as palavras são entretecidas e as ideias ganham forma, no entanto, colocar o ponto conclusivo é mais desafiador ainda. Na verdade, escrever não devia ser difícil, pois, na acepção de Pablo Neruda, “escrever é fácil. Você começa com a letra maiúscula e termina com o ponto final. No meio coloca ideias”. De fato, assim como a vida, toda escrita tem início e fim, permeada por movimentos cíclicos de idas e vindas (trans) formadoras.

É preciso inserir o ponto final no texto! A inserção desse ponto, todavia, não é tão fácil como afirmou Neruda, sobretudo, quando se entende que o ponto finalizador não indica o fechamento definitivo do trabalho. Assim como a pessoa que escreve, a escrita é infinita e está entrelaçada por uma rede de sentidos e significados sem fim.

A finalização do texto, entretanto, é inevitável! Por outro lado, incontornavelmente, as ideias que fervilham hermeneuticamente ao longo dessa produção doutoral continuarão em movimento, devido, principalmente, ao caráter de abertura inscrito nos elementos interpretativos que compõem a elaboração textual. Logo, as enunciações do decorrer da obra sempre estarão sujeitas a outros modos de análises, outras maneiras de leituras que se ligam à ontologia daquele que lê/interpreta em determinado tempo e contexto.

Na parada anunciada, retomo momentos relevantes do debate que perpassou esses escritos, com a perspectiva de, nesse arremate, perceber em que medida os objetivos traçados para esta investigação foram alcançados e em que sentido a Tese/proposição se confirmou nas análises empreendidas.

Na reconstituição dos principais momentos desta produção textual, destaco o fato de que, com o anúncio de estudar os processos de promoção da aprendizagem docente de sete professores formadores que atuam em distintas áreas de conhecimento, iniciei os debates ‘contemplando a minha própria experiência’ de formação docente. Mostrei a relação entre componentes da minha constituição ontológica e a escolha do objeto investigado.

Continuei a compor o texto, descrevendo o processo seguido para a realização do Estado da Questão do tema pesquisado. Nessa ‘volta aos passos que já foram dados’, diante da incipiência de estudos que se preocuparam em investigar a docência universitária interligada com o PIBID, vi aflorarem perspectivas de contribuição deste trabalho doutoral para o campo da formação docente de professores formadores, sobretudo, pelo caráter inovador de exhibir aspectos desse universo partindo da trajetória formativa e das aprendizagens docentes de professores orientadores de iniciação à docência no Programa.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida buscou compreender o percurso formativo de sete professores formadores integrantes da OID-PIBID, com vistas a identificar aspectos potenciais da racionalidade pedagógica emergente de aprendizagens suscitadas na relação com o Programa.

A perspectiva exposta pressupôs, de saída, que a Orientação de Iniciação à Docência no contexto do PIBID, proporciona, para professores formadores, aprendizagens docentes significativas que, integradas a saberes experienciais e de formação docente da trajetória profissional anterior, potencializam a constituição de aspectos fundantes da racionalidade pedagógica na docência universitária.

Ao focalizar o argumento defendido, prossegui delineando os principais caminhos teórico-metodológicos escolhidos para percorrer a jornada investigativa. Demonstrei que, no caráter contraditório que marca a investigação científica, é que o investigador pode vislumbrar as flores (fecundidades) e os espinhos (desafios) da pesquisa, sendo esta contradição o tempero que dá gosto à vida do pesquisador que se expressa aberto na caminhada investigativa. Com essa postura de abertura, lancei-me no caminho investigativo como pesquisadora aprendiz de *bricoleur*. Sem a preocupação de encontrar verdades herméticas ou respostas prontas, fui fazendo o caminho ao caminhar!

Para alcançar os processos de constituição docente dos sujeitos apropriei-me de suas narrativas de formação profissional. Os dados da primeira etapa forneceram elementos para a formulação de pontos a serem aprofundados no segundo momento do estudo, em que utilizei a técnica da entrevista de explicitação.

De caráter aberto e mantendo o cunho narrativo, o instrumental explicitativo foi direcionado para tópicos específicos do objeto investigado realçados nas vozes dos professores na primeira etapa do estudo, assim caracterizados: ausência do saber didático-pedagógico na constituição da docência universitária; aprendizagens docentes na relação com a escola básica e incidências das aprendizagens internalizadas em seu modo de ser docente hoje.

Conforme proposto pela Análise Textual Discursiva (ATD), técnica utilizada na interpretação dos dados, organizei o metatexto/produção textual em torno de argumentos aglutinadores, privilegiando cada um dos objetivos específicos e as categorias investigativas principais, assim nomeadas: ‘Saberes experienciais’, ‘Pedagogia e Didática’, ‘Aprendizagem docente’ e ‘Racionalidade pedagógica’.

Os capítulos das análises foram desenvolvidos com o fim de buscar respostas para os objetivos traçados, discutindo as categorias e argumentos correspondentes. Em cada

capítulo analítico, articulei discussões teóricas, as vozes dos professores entrevistados e as minhas interpretações..

Desse modo, o primeiro objetivo do estudo foi descrever **saberes experienciais** e de formação docente que marcaram etapas significativas da trajetória profissional dos sujeitos entrevistados. Teve como argumento aglutinador a ideia de que a formação dos docentes universitários é situada, constituída permanentemente nas mais variadas relações, tempos e espaços da trajetória profissional. Vivências marcantes desse processo formativo transformam-se em experiências significativas de sua constituição professoral. Nessa perspectiva, essa parte do texto norteou-se pela seguinte pergunta: que experiências marcaram etapas significativas da trajetória profissional anterior dos professores universitários?

Para esta questão, foram retomadas as aprendizagens marcantes nas etapas do trajeto profissional pretérito dos sujeitos inscritas na formação inicial, na pós-graduação *stricto sensu* e na fase inicial do magistério superior. No retorno a esses espaços, os docentes demonstraram que ‘aprenderam o que o caminho ensinou’.

Constatei que, no percurso profissional anterior, as aprendizagens para a docência universitária foram de caráter não intencional e assistemático. Na formação inicial, os conhecimentos de base teórica estiveram voltados predominantemente para a apreensão do conteúdo disciplinar específico. E, na pós-graduação, a centralidade se deu na formação para a pesquisa. O conhecimento de cunho científico-pedagógico foi reconhecido como inexpressivo nesse percurso.

Ante da limitada contribuição da formação inicial e da pós-graduação para a aprendizagem da docência universitária, os dados elucidaram que, ao ingressarem no magistério desse nível de ensino, os sujeitos foram submetidos a se fazerem professores de modo artesanal, individual e improvisado, transportando da formação profissional anterior, basicamente, conhecimentos específicos (da matéria de ensino) e investigativos (do campo da pesquisa).

Nesse processo, identifiquei fragilidade do conhecimento científico-pedagógico no itinerário de formação profissional anterior. Com efeito, o exercício da docência universitária se tornou, então, a principal fonte de formação docente dos sujeitos. Com a imersão nesse universo, os professores teceram seus modos particulares de fazer a docência em cursos de formação de professores. Ao depararem desafios pedagógicos aflorados na prática da profissão, os docentes empreenderam esforços particulares, autoformativos e solitários que os ajudaram a enfrentar os principais problemas vivenciados a princípio.

Confirmou-se o primeiro argumento aglutinador, fundado na ideia de que os professores aprendem de maneira situada, pela prática, na relação com vivências temporais, pessoais e contextuais que se tornaram experiências significativas em sua constituição professoral.

Como ponto importante dessa discussão, tendo a fragilidade do conteúdo didático-pedagógico na formação profissional como aspecto emergente do itinerário formativo anterior dos sujeitos, o segundo objetivo procurou caracterizar o processo de inserção dos docentes na OID-PIBID, destacando problemas didáticos-pedagógicos enfrentados por eles no trabalho de formar para a docência no ensino básico.

Nesse sentido, as discussões foram desenvolvidas com base nas categorias **Pedagogia e Didática**, organizadas em torno do argumento aglutinador que diz: - os docentes universitários enfrentam desafios didático-pedagógicos em sua prática de formar professores para o ensino básico. Esses desafios constituem conteúdos importantes que devem servir de reflexão sistemática para a Pedagogia e a Didática universitária-. A pergunta norteadora desse capítulo foi assim formulada: de que modo se deu a inserção dos sujeitos na OID-PIBID e que problemas didático-pedagógicos foram destacados por eles no trabalho de formar para a docência do ensino básico?

A participação dos sujeitos no PIBID foi contextualizada mediante a apresentação de aspectos significativos desse processo, como: motivações para a inserção e concepções sobre o Programa, principais estratégias pedagógicas coordenadas, os modos de inserção pessoal no espaço escolar e o apoio formativo propiciado pela coordenação institucional.

Ao se reportarem ao tema do conteúdo didático-pedagógico, eles continuaram reforçando a inexpressividade desse componente profissional em sua formação. Nesse sentido, confirmando o segundo argumento aglutinador anunciado, identifiquei nas narrativas problemas didático-pedagógicos enfrentados por eles na prática de formadores/orientadores de iniciação à docência, assim caracterizados: resistência dos discentes à leitura e à escrita; dissociação teoria-prática; e visão disciplinar do conhecimento.

Com base nos problemas anunciados, observei dimensões conceituais da Pedagogia e da Didática que, na perspectiva crítica da docência universitária, permitem trazer à tona a “dialogicidade”, a práxis e a interdisciplinaridade como alternativas vinculadas à racionalidade pedagógica em cursos de licenciatura.

Os problemas salientados e as escolhas epistemológicas interpretadas representam conteúdos relevantes que a Pedagogia e a Didática universitária crítica devem considerar na formação dos professores atuantes em cursos de licenciatura, sujeitos da práxis educativa

situada e delimitada pela relação ensino-aprendizagem entre sujeitos, a qual requer do docente o saber ensinar orientado pela racionalidade pedagógica organizadora e produtora dos processos de aprendizagens de conteúdos/matérias disciplinares específicas. Isso implica a necessária superação do paradigma de que ‘quem sabe sabe ensinar’, desvelando a importância da articulação pedagógica entre os saberes disciplinares e pedagógicos.

Na verdade, a racionalidade pedagógica convoca a Pedagogia e a Didática para refletir teoricamente sobre as concepções, desafios e aprendizagens docentes constituídas na ação. Nesse processo, deve-se levar em conta a noção de que, no caso dos professores deste estudo, as aprendizagens pela prática se complementaram com a inserção na OID-PIBID, experiência que os convidou a entrar na escola de Educação Básica, espaço destacado por eles como principal fonte de aprendizagens na relação que estabelecem com o Programa.

À luz do entendimento de que o professor é um ‘eterno aprendiz’, o último capítulo das análises objetivou identificar as principais concepções dos docentes acerca dos reflexos das aprendizagens na OID-PIBID em seu modo de ser docente, situando aspectos fundantes da racionalidade pedagógica emergente desse processo.

Com especial atenção às categorias **Aprendizagem docente e a Racionalidade pedagógica**, o argumento aglutinador dessa parte do metatexto se baseou na ideia de que -‘a Orientação de Iniciação à Docência no PIBID promove aprendizagens significativas aos professores universitários reverberadas em seus modos de ser docente-. A pergunta norteadora ficou assim configurada: como os professores percebem os reflexos das aprendizagens geradas pela Orientação de Iniciação à Docência em seu modo de ser professor formador?

Confirmando o terceiro argumento, foi possível perceber que há aprendizagens consolidadas na atividade de Orientação de Iniciação à Docência. Nessa função, a aproximação com a escola permite para os professores formadores que não possuem experiência no ensino básico: conhecer o ritmo próprio de funcionamento da escola; transpor as aulas na universidade; enxergar carências e potencialidades da escola; proporcionar uma nova ‘respiração’ ao docente universitário, que passa a conhecer um mundo até então desconhecido. Por outro lado, para docentes que possuem tempo considerável de experiência anterior na Educação Básica, a aproximação com o universo escolar lhes possibilita perceber o que existe na escola hoje em termos de atualizações e transformações gerais.

O achado anterior abre espaços para se pensar acerca do lugar da escola diante do PIBID. Nesse sentido, para que o Programa não se torne apenas uma atividade burocrática a mais, é necessária a existência de articulação da universidade com a cultura própria da escola.

Desse modo, ao tomar a escola como espaço de formação docente, o PIBID deve estar articulado com o Projeto Político-Pedagógico dessa instituição.

Sem perder de vista esta reflexão, ao pensar sobre o papel do PIBID na formação do docente formador, expresso a noção de que a relação deles com a escola básica é um fator experiencial importante que afeta dimensões **metodológicas, atitudinais e perceptivas** da profissão, interpretadas neste estudo como níveis significativos de aprendizagem docente.

No campo metodológico, a relação com o Programa potencializa que os docentes utilizem em suas salas de aula ilustrações e exemplificações de experiências vividas nas escolas, preocupando-se mais com o uso de estratégias didáticas diferenciadas. Na dimensão atitudinal, houve aumento da sensibilidade pedagógica por meio da paciência que passaram a ter com as dificuldades de aprendizagem dos alunos da graduação e a ampliação da capacidade de escuta da experiência do outro (licenciando e professor do ensino básico). No nível perceptivo, ocorreu elevação da consciência do valor da prática na formação dos licenciandos, reconhecimento do afastamento universidade-escola além do despertar da racionalidade de que são professores formadores, atuantes em cursos de licenciatura.

Os relatos dos professores acerca das potencialidades da OID-PIBID para a sua formação docente, e a visualização dos três principais níveis de aprendizagem afetados, desvelam aspectos importantes da racionalidade pedagógica, tecidos à medida que eles incorporam à sua matriz anterior de saberes elementos formativos provenientes da relação com o Programa. De fato, há indícios narrativos que apontam mudanças consideráveis na visão dos professores sobre a prática docente universitária em cursos de licenciatura, provocando olhares mais sensíveis e pedagógicos que lhes permitem ultrapassar a noção do ensino universitário como mera instrução e repasse mecânico de conteúdos de uma disciplina curricular específica.

Mesmo conscientes da potencialidade do Programa, todavia, há o reconhecimento de que as mudanças de concepções e práticas resultam de um processo que tem a jornada formativa e o tempo de experiência na docência universitária como principais motores. Nessa visão, a Orientação de Iniciação à Docência ajuda no amadurecimento professoral, mas se caracteriza apenas como uma experiência a mais que se integra a esquemas formativos preexistentes, estabelecidas ao longo da trajetória profissional/formação contínua.

Na perspectiva da racionalidade pedagógica, o estudo que se encerra permitiu visualizar os principais saberes da trajetória profissional anterior que os professores trazem com eles para o trabalho de formar/orientar para a docência da Educação Básica. Nesse sentido, prioritariamente, os sujeitos transportam para a OID-PIBID conhecimentos

disciplinares e de formação do pesquisador adquiridos em trajetões de formação profissional anteriores.

A relação com a Orientação de Iniciação à Docência acrescentou outras aprendizagens a essa bagagem formativa, fornecendo elementos para eles ressignificarem concepções sobre a docência em cursos de licenciatura e a relação ensino e aprendizagem estabelecida nesse contexto. Essas internalizações, no entanto, ocorrem de maneira individualizada, carecendo de formação sistemática, colaborativa e institucionalizada no espaço de trabalho que vislumbre o debate e o estudo dos conhecimentos didáticos e pedagógicos como dimensões fundantes da constituição profissional do professor universitário. Nesse sentido, se parte da compreensão de que os processos formativos da docência universitária devem ser perpassados por diálogos e por articulações entre teoria e prática, ensino e pesquisa, saberes experienciais, específicos e pedagógicos.

A importância atribuída pelo conjunto de sujeitos à escola, vista como *locus* significativo para a sua formação, permitiu verificar ainda que as iniciativas formativas voltadas para o professor que ensina em cursos de licenciatura devem considerar a substancial acessibilidade desses profissionais a saberes do universo escolar, tornando esse espaço objeto de compreensão, teorização e intervenção investigativa do fazer docente de professores que formam profissionais para a Educação Básica.

Ademais, é mister atentar para a ideia de que a aproximação, a escuta e a investigação colaborativa e dialógica na escola deve ser uma postura da universidade como um todo, envolvendo os docentes de todas as áreas dos cursos de licenciatura, com ou sem PIBID, devendo fazer parte do projeto institucional de formação docente em nível mais amplo. Sob essa lógica, perspectivas como o PIBID não devem funcionar descoladas do Projeto-Político Pedagógico dos cursos de licenciatura.

No movimento analítico do objeto, foi possível exprimir que, mesmo no contexto das contradições, o trajeto de formação profissional descrito pelos sujeitos, as manifestações acerca dos desafios didático-pedagógicos, os destaques que fizeram sobre as aprendizagens e reverberações destas em seu modo de ser docente universitário potencializam a confirmação da Tese/Argumento central de que as aprendizagens obtidas na OID-PIBID se integram a saberes constituídos em trajetórias formativas anteriores, fazendo despontar aspectos importantes da racionalidade pedagógica de professores de cursos de licenciatura.

Vale salientar o fato de que a racionalidade pedagógica universitária se traduz como perspectiva emancipatória que, associada à epistemologia da prática, na dimensão da práxis, permite fundar o campo da Didática universitária ou do saber ensinar nesse contexto.

Ao embasar a formação do professor da universidade, a racionalidade pedagógica valoriza a matriz de saberes que o docente carrega consigo do seu itinerário formativo anterior, compreendendo que saberes provenientes de novas experiências se integram ao conjunto de saberes constituídos, ressignificando-os.

Para consolidar da razão pedagógica, todavia, na totalidade fundante da epistemologia da práxis, o aprender docente situado necessita de espaços políticos, institucionais e coletivos que possibilitem aos professores formadores a reflexão crítica, sistemática e (trans)formadora da prática, alicerçados por conhecimentos inerentes ao campo da docência universitária que ultrapassem a ideia da Didática como mera metodologia.

Nesse caso, a Didática deve ser compreendida em suas múltiplas dimensões e relações com a Pedagogia universitária, por via de aspectos desse campo que precisam ser considerados na formação do docente universitário, dentre os quais: as políticas educacionais, a história da educação, as características próprias do ensino superior, os saberes necessários à prática educativa do professor formador, o planejamento, a avaliação e a relação professor e aluno. Neste caso, no processo de aprendizagem da docência universitária, é preciso assumir a perspectiva de que a Didática não se restringe ao como fazer.

Ademais, das tessituras exibidas sobre o movimento global do aprender, ser e estar sendo professor do ensino superior, os professores precisam ser vistos como sujeitos da experiência, da epistemologia da prática e da razão pedagógica, arquitetada por bases teóricas e práticas da docência, mobilizada pelo processo de formação contínua que os envolve em um permanente *devoir* (trans) formador, fruto da interação com as pessoas, o tempo, os textos, contextos, conhecimentos e saberes constituídos no campo de atuação ao qual estão integrados.

Nesta dinâmica, as instituições universitárias possuem papel fundamental, devendo criar espaços de formação sistemáticos que permitam aos docentes do ensino superior transcender o isolamento dos movimentos autoformativos que marcam suas trajetórias de formação profissional, alimentados, normalmente, pela prática destituída de teorias e reflexões científicas sobre a docência universitária e suas dimensões constituintes.

Estas análises despertam algumas reflexões finais, inscritas em horizontes que permitem tecer a continuidade do debate sobre o objeto discutido nesta tese em investigações vindouras. Tais reflexões se materializam nas seguintes provocações: qual o papel da universidade no processo formativo dos professores universitários que a integram? como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* estão formando docentes para o magistério universitário? como vêm funcionando e para que servem os estágios de docência nestes

cursos? de que modo programas de formação como o PIBID dialogam com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das licenciaturas e qual o lugar do Programa no PPP das Escolas de Educação básica? diante do panorama político e econômico instável, marcado por constantes ataques à democracia e à educação brasileira, qual será o destino de programas formativos como o PIBID? Ademais, como o espírito de formação colaborativa e dialógica centrado na relação universidade-escola ensaiados no PIBID pode se difundir pela universidade, atingindo o projeto de formação docente em sua totalidade?

Entre dúvidas e incertezas, persiste a convicção de que, no âmago desta realidade contraditória, os professores permanecem aprendendo sempre. O aprender é uma condição inextricavelmente humana. Os seres humanos nascem para aprender! E aprendem para renascer das cinzas que (trans)formam pensamentos, ações e conjunturas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica – tempo, memória e narrativas. In: **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ACKER, Maria Teresa Vianna Van. **A reflexão e a prática docente: considerações a partir de uma pesquisa-ação**. Doutorado (Tese) Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.
- AHMAD, Laila Azize Souto. Um breve Histórico da Infância e da Instituição de Educação Infantil. **P@rtes**, São Paulo, página eletrônica, jun. 2009. 2016. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/historicodainfancia.asp>>. Acesso em: 9 out. 2016.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; TEIXEIRA, Myrian Boal; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**, Araraquara, SP, v. 2, p. 4757-4768, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de et al. Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. In: **Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. ANPED, 33, Caxambu, MG, 2010.
- ANSELMO, Katyana de Brito. **Estágio de Docência como espaço de formação contínua: um olhar sobre as narrativas dos mestres**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002..
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- AUGÉ, Marc. **As formas do esquecimento**. Tradução de Ernesto Sampaio, Lisboa: Imanedições, 1998.
- AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a Pedagogia crítica de Freire. In: APPLE, Michael, AU WEYNE; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

AZEVEDO, Maria da Conceição. **O trabalho do professor formador**: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia. 2015. 188f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2015.

AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho. **Ensinar a pesquisar**: o que aprendem docentes universitários que orientam monografia? 2011. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____. **A pesquisa-ação**. Brasília, Líber Livro Editora, 2007.

BARROS, Manuel. **Retrato do artista quando Coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana Maria Iório. A formação pedagógica de docente bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.54, p.42-74, jan./abr, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9848>>. Acesso: 9 jul. 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação? Educação. **Revista do Centro de Educação UFSM**, v.36, n.3, p.441-453, set. 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 1994.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia Universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. Ver. **Diálogo Educac.** Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr.2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=228>> Acesso em: 10 set. 2016

_____. ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação** : Revista do Centro de Educação UFSM, Vol.29, n. 02, p.121-134, Jul./ 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r9.htm>> Acesso em: 15 set. 2016.

_____. AUSTRIA, Verônica Cardoso; LENZ, Noemi. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Acta Scientiarum. Education**. v.32, n.1, p. 119-126, 2010. Disponível em: <<http://peridocos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/>> Acesso em: 20 set. 2016.

_____. & POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Iniciacao a docencia universitaria: a tessitura da professoralidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v.35, n.2, p.201-209, julio-diciembre, 2013, Maringá, Brasil. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/22574>>. Acesso em: 12 jul. 2016

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr, 2002, Campinas, Brasil. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2014

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. Educação & Sociedade. **Revista quadrimestral de Ciência da Educação**. Centro de Estudos. Campinas, SP, n.76. p.121- 146, 2001.

BOUFLEUR, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v.1, n.2, p.317-328, enero-junio, 2009, Bogotá, Colombia. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/mag>>. Acesso em: 18 jul. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília: MEC/CFE, n.44, p.67-86, dez. 1965.

_____. **Portaria nº 76**, de 14 de abril de 2010. Aprova o novo regulamento do Programa Demanda Social, CAPES, Brasília, 2010.

_____. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Atualizada até 8/06/2016. 12. Ed. Câmara dos deputados, Brasília, 2016.

_____. MEC/CAPES. **Relatório de gestão 2009-2011**. Diretoria de Educação- DEB/PIBID: Brasília, 2011a.

_____. **Editais nº 02/2009**. MEC/CAPES/FNDE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2009.

BRASIL. **Editais nº 001/2011**. MEC/CAPES/FNDE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2011b.

_____. **Edital nº 061/2013.** MEC/CAPES/FNDE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013a.

_____. **Portaria Nº 096,** de 18 de julho de 2013. Regulamenta o programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid). Documento, Brasília, CAPES, 2013b

_____. **Portaria Nº 46,** de 11 de abril de 2016. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- (Pibid). Documento, Brasília, CAPES, 2016.

_____. **Portaria Nº 84,** de 14 de junho de 2016. Revoga a Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016 que aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- (Pibid). Documento, Brasília, CAPES, 2016.

_____. **Decreto-Lei 1190, de 04 de abril de 1939.** Organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Presidência da República, MEC, 1939.

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação- CNE/CP nº. 5,** de 13 de dezembro de 2005. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP, nº. 3,** de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação- CNE/CP nº. 01,** de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. **Mapa do Ensino Superior no Brasil, 2015.** Sindicato das mantenedoras de ensino superior. Ipiranga, SP, 2015.

_____. **Projeto de Lei do Senado- PL nº 193/2016.** Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional 9394/1996, o "Programa Escola sem Partido", Congresso Nacional, Brasília, 2016.

_____. Medida Provisória- MP nº 746/2016. Institui a política de fomento a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral e a reformulação do Ensino Médio. **Diário Oficial da União,** República Federativa do Brasil, 23 de setembro de 2016.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição- PEC 241/2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, Presidência da República, 2016.

BRZEZINSKI, Iria e GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação,** n.18, set./dez, 2001.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Universidade de São Paulo. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jan./jun, 2002.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

CAEIRO, Alberto. Sentes, pensas e sabes que pensas e sentes. In: **poemas inconjuntos**- Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000003.pdf>> Acesso em: 9 set. 2016.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria Incomum**. São Paulo: Cultrix, 1998.

CARVALHO, Antônia Dalva França. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores**: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. 2007. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Educação, Intersubjetividade e Aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **A interação professor-aluno e os saberes da experiência**: implicações e perspectivas para a formação contínua docente. 2013. 303f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

_____. & PORTO, Bernadete de Souza. Saberes docentes: implicações para a formação e o trabalho dos professores. In: MORAES, Ana Cristina de.; XEREZ, Antônia Solange Pinheiro; LIMA, Daniel Cassiano (Orgs). **Políticas Educacionais**: práticas e proposições. Fortaleza, EdUECE, 2014.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Identidade narrativa e autobiografia: elementos teóricos e metodológicos para uma pedagogia da escrita histórica. In: BEZERRA, José Arimatea Barros e ROCHA, Ariza Maria (Orgs.). **História da Educação**: arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária**: um campo de conhecimento em construção. Fortaleza: EdUECE, 2014.

CEARÁ (Estado). Conselho Universitário. **Resolução nº 821/2011 -CONSU-UECE, de 19 de dezembro de 2011**. Estabelece normas para o Estágio de Docência dos cursos e programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual do Ceará, 2011a.

_____. PIBID-UECE. **Proposta Institucional 02/2009**- A vida docente na escola: ensinar e aprender pela pesquisa. Fortaleza, Ceará, 2009. (mimeo)

CEARÁ. PIBID-UECE. **Proposta Institucional 001/2011**- UECE/PIBID. A vida docente na escola II: ensinar e aprender pela pesquisa. Fortaleza, Ceará, 2011b.

_____. Pró-reitoria de Graduação/Coordenação institucional. **Edital nº 023/2013**. Seleção interna de subprojetos nas diversas áreas de licenciatura da UECE para o programa institucional de Bolsa de Iniciação à docência. Fortaleza, Ceará, agosto de 2013a.

_____. Normas e Orientações - PIBID-UECE. **A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa**, Fortaleza, Ceará, 2014.

_____. PIBID-UECE. **Detalhamento do projeto interdisciplinar** – Matemática, Física, Pedagogia 2013, Fortaleza, Ceará, 2013 b.

CHAUÍ, Marilena. A universidade sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. set./dez, 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p.15-59.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

_____. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

COSTA, Josilene Silva da. **A docência do professor formador de professores**. 2010. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Gisele Barreto da; AROSA, Armando de Castro de Cerqueira. A formação do Pedagogo docente no curso de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, V. 11, n. 26, p. 30-68, jun/2014. Disponível em: <periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/1124/540> Acesso em: 14 jan. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, SP, v.23, n.1-2, jan./dez, 1997.

_____. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006a.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v.11 n.32, maio./ago. 2006b.

_____. (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

_____. (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

_____. & ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**. v.33, n.3, p. 189-197, set./dez, 2010, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewArticle/6999>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.51, p.523-536, set./dez, 2012. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>>. Acesso em: 30 out. 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O professor do futuro e a reconstrução do conhecimento**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DIAS, Ana Mario Iório. Considerações acerca de escola, conhecimento e formação. **Revista da FA7**, nº 7, vol. 2 / agosto-dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/Revista%20FA7/revista2009_2.pdf> . Acesso em: 9 out. 2015.

_____. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Leitura e (auto)formação na educação superior. In: DIAS, Ana Maria Ióri, et al.(Orgs.). **Docência universitária**: saberes e práticas em construção. Belém, IFPA/Uhama, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Prefácio. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord). **Universidade e Desenvolvimento profissional docente**: propostas em debate. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

DUBER, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1994.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. São Paulo, Artmed, 2002.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; MEDEIROS, Jeanne Barros Leal de Pontes; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Estudos sobre o pibid no ENDIPE: uma contribuição à produção de conhecimento sobre a formação docente no Brasil. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al.

(Orgs). **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: CE: EdUECE, v.2, p.3084-3095, 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; et.al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Ética e educação: reflexões acerca da docência. **Educação (UFSM)**, n. 3, v. 34, p. 559-572, 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 10 maio 2013.

FERNÁNDEZ PEREZ, M. **La Profesionalización del Docente**. Madrid: Escuela Espanola, 1988.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. Sociologie de la Connaissance. Paris, Payot, 1979.

FONSECA, Dirce Mendes da. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.2, p. 361-370, maio/ago. 2008. São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28093>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

FRAGELLI, Carina Maria Bullio; CARRASCO, Ligia Bueno Zangalo; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de Azevedo. A formação do professor Universitário: aspectos históricos e explorações futuras. **Anais Eletrônicos**. Seminários Internacional de Educação Superior: Formação e conhecimento. 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p.63-97, jan/abr. 2007. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/250027591>> Acesso em: 12 ago. 2016

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem quer ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. In: **Estudos Avançados**, n.15, v.42, 2001b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013> . Acesso em: 12 out. 2016.

_____. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP, Papirus, 1995.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica**. Petrópolis, Vozes, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1997

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

_____. Las categorias de tiempo e historicidad en los actuales enfoques de la historiografia educativa em Brasil. In: CUCUZZA, H. R. (org), **Historia de la educación en debate**, Buenos Aires, E. Miño y Davila, 1996.

GARCIA, Bianco Zalmora. **Escola pública, ação dialógica e ação comunicativa: a radicalidade democrática em Paulo Freire e Jurgen Habermas**. 2005. 188f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

_____. Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

GATTI, Bernadette. Nossas faculdades não sabem formar professores. In: **Revista Época**. Entrevista. 06. 11. 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

GAUTHIER, Clermont; et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS, Ed. UNIJUÍ, 1998

GHEDIN, Evandro. **Hermenêutica E Pesquisa Em Educação: Caminhos Da Investigação Interpretativa**. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004.

_____. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Marco Antônio Gonçalves. Etnobiografia: biografia e etnografia ou como se encontram pessoas e personagens. In: GONÇALVES, Marco Antônio; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vânia Z. (Orgs.). **Etnobiografia: subjetivação e etnografia**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

_____. MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vânia Z. (Orgs.). **Etnobiografia: subjetivação e etnografia**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

GRUN, Mauro & COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

GUESSER, Adalto H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Tese- Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. p.149-168. v.1, n.1, ago./dez, 2003.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do agir comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalização social**. tr. adução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HENNING, Paula Corrêa. Profanando a ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.7, n. 2. p.158-184. jul./dez, 2007.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOBOLD, Márcia de Souza; AMBROSETTI, Neusa Banhara; SIGNORELLI, Glaucia. Aproximação entre universidade e escola na formação de professores: a experiência do pibid. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. (Orgs.). **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**, v.2, p.1672-1683, Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. São Paulo, Artmed, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. El desarrollo profesional del profesorado de primaria. XXI **Revista de Educacion**, v.1, p. 59-68,1999.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE, XIV, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/c5a1bdc612930c8423b3ee671c203e0> . Acesso em : 11 set. 2015.

_____. MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. **Anais...** , Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/ app/webroot/files/file/Trabalhos2010PDF/GT08-6411-Int. pdf>. Acesso em: 11 jun. 2016

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n.1, p. 09-43, jan./jun, 2001. Disponível em: <www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281> Acesso em: 9 out. 2016

MIRANDA, Marília Gouvêa de.; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.33, p.511-517, set./dez, 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/16367339/Sobre-a-pesquisa-acao-na-educacao-e-as>. Acesso em: 10 jan. 2009.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

KHUN, Thomas. **Das estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LACERDA, Cecília Rosa. **A experiência do exercício da profissão e do saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado**. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC, Fortaleza, CE, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, EdUFSCar, 1998.

LEITE, Vanessa Caldeira; FRISON, Lourdes Maria Braganolo. A interdisciplinaridade e suas repercussões na formação inicial docente: um estudo a partir das experiências do pibid humanidades ufpe. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. (Orgs). **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. v.2, p.1070-1074, Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Iório. Formação Pedagógica institucionalizada para o docente na/da educação superior: tempos de contradições. **Poiésis**, Tubarão. v.9, n. 16, p. 418-437, Jul/Dez 2015. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso: 10 ago. 2016.

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

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001.169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2001.

_____. & GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: Pimenta, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**, Araraquara, SP: v.2, p.234-246, 2012.

LUCARELLI, Elisa. (Org.). **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría a la práctica en la formación**. Buenos Aires, Paidós, 2000.

_____. Pedagogia Universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP, Papirus, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador, BA, EDUFBA, 2000.

_____. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília, DF, Liber Livro, 2010.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetórias formativas de professores universitário repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: **Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, MG, 2009.

MACHADO Nilson José. Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, n.5, 2008. Faculdade de Educação da USP, São Paulo. Disponível em: <www.prg.usp.br/.../stories/arquivos/nilson_machado_caderno_5.pdf> Acesso em: 20 jul. 2016.

MARTINAZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia**. Ijuí, RS, Editora Unijuí, 2005.

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, Joaquim. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos, SP, EdUFSCAR, 1998.

MASSENA, Elisa Prestes. **Avaliando a produção científica em torno do PIBID: tendências, relevâncias e silenciamentos**. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, SP, 10 a 14 de Novembro de 2013.

MASETTO, Marcos. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 3. ed. São Paulo, SP, Cortez, 2012.

- MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.139, p.173-197, jan./abr, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a09.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.
- MEDEIROS, Maria Amália. **As Três Faces da Pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1975.
- MEIRELLES, Cecília. Noções. In: MEIRELLES, Cecília. **Viagem**. 2. ed. São Paulo, Global Editora, 2012.
- MELLO, Thiago. A vida verdadeira. In: MELLO, Thiago. **Faz escuro mas eu canto**. 21. ed. Bertrand Brasil, 2003,
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**. v.10, n.02, p.435-442, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>>. Acesso em: 11 ago. 2016.
- MIRANDA, Marília Gouvêa de.; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.33, p.511-517, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/16367339/Sobre-a-pesquisa-acao-na-educacao-e-as>>. Acesso em: 11 jan. 2009.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, EdUSCAR, 2010.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.
- MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausbel**. São Paulo: Centauro, 2001.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e o futuro: desafios e possibilidades. In: FERNANDES, Cleoni Maria Barboza & GRILLO, Marlene (Orgs). **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Ed ULBRA, 2001.
- MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos A. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a pedagogia crítica: novas orientações para a Educação Comparada. In: TORRES, Carlos A. (org.). **Teoria crítica e sociologia política da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006
- NASCIMENTO, Maria das Graças. Os formadores de professores e a constituição do habitus profissional. In: **Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, MG, 2007.
- NOBRE, Marcos Nobre. **A teoria crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 05-16, jul./dez, 2004. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1203/1203.pdf>>. Acesso em: 11 mar/2013.

_____. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 619-630, set./dez, 2013.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal, 1995.

_____. Professor se forma na escola [Entrevista]. **Revista Escola**, n.142, maio 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/edições/0142>>. Acesso em: 10 set. 2016.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. As contribuições de Paulo Freire para uma abordagem biográfica de pesquisa e de formação. In: VASCONCELOS, José Gerardo & SANTANA, José Rogério. **O pensamento pedagógico hoje**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.1, abr, 2011.

PAULA, Lucimara Cristina de; MELLO, Roseli Rodrigues de. A constituição dos formadores de professores e a potencialidade da práxis histórica de Paulo Freire para estudos e ações. In: **Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Centro de Convenções de Natal, RN, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. Apresentação. In: FERNANDES, Cleoni Maria Barboza & GRILLO, Marlene (Orgs). **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Ed ULBRA, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PESSOA, Fernando. **Tabacaria e outros poemas**. Rio de Janeiro, Ediouro, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Corez, 2005. (continuar daqui)

_____. & ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. & LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, Carmen Regina de Carvalho. Trabalho docente e a transmissão da cultura escolar. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação: o ensino e a pesquisa em História da educação**. Aracaju, SE, 2008.

PAULA, Lucimara Cristina de; MELLO, Roseli Rodrigues de. A constituição dos formadores de professores e a potencialidade da práxis histórica de Paulo Freire para estudos e ações. In: **34 Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Centro de Convenções de Natal, RN, 2011.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

POLLI, José Renato. Freire e Habermas. São Paulo: **Revista Viver Mente & Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia, n.4, dezembro de 2005.

_____. **Paulo Freire: o educador da esperança**. Jundiaí, SP, Editora In House, 2008.

_____. **Freire, Habermas e o horizonte da emancipação**. 2. ed. Jundiaí, SP: Editora In House, 2013.

PORTO, Bernadete de Souza.; DIAS, Ana Maria Iório. Desenvolvimento da docência em nível superior: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes. In: D'ÁVILA, Cristina Maria.; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Movimentos da professoralidade: A tessitura da docência universitária**. 2012. 291. f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. 4 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice.; Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>>. Acesso em 06 jan. 2015.

RAYNAUT, Claude. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: O apelo pela interdisciplinaridade. **Revista Internacional Interdisciplinar INTHERthesis**. v.11, n.01, jan/jun, 2014, p. 1-22. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2014v11n1p1>>. Acesso em: 11 ago.2016.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; TERRAZZAN, E. e PRADA, L. E. A. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. **Anais...** Trabalho encomendado apresentado na 25ª Reunião anual da ANPED, 2002.

RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. **Coerência e contradição: o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de licenciatura**.2014. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, 2014.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____. É possível formar professores sem a Didática? In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias et al. (Org.). **Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. Fortaleza: EdUECE, v.4, p.643-653, 2015.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da Universidade: uma realidade possível. In: **Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Porto de Galinhas,PE, 2012.

ROCHA, Cláudio César Torquato; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Aprendizagem da docência no PIBID: o que dizem os futuros professores de Sociologia do Ceará? In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida (Orgs.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. **Disposições norteadoras de concepções acerca da teoria e da prática: um estudo das falas de docentes e discentes do curso de Pedagogia da URCA**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2009.

RODRIGUES. et.al. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.46, n.162, p.966-983, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/325/showToc>> Acesso em: 12 dez. 2016.

RODRIGUES, Sérgio Murilo. Experiência da formação docente através do Pibid/PUC-Minas na escola estadual Bernardo Monteiro. In: FARIAS, Maria Isabel Maria Sabino de. et al. (Org.). **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Fortaleza: CE: EdUECE, v.2, p.485-489, 2015.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SACRISTAN, José. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Akiko. Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

SANTOS, Bettina Steren dos; RODENBUSCH Camila de Barros; ANTUNES, Denise Dalpiaz. Aspectos motivacionais da profissão docente universitária. **Educação Temática Digital-ETD**. v.10. n.esp. p. 294-312, out. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277053350_Editorial_-_v10> Acesso em:12 maio 2016

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.24, n.83, p.627-641, ago, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> .Acesso em: 9 jun.2016.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior**. 2011. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará- UFC, Fortaleza-Ce, 2011.

_____. Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.3, p.915-929, jul./set.2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> . Acesso em: 13 set. 2016 .

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. **Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajetos de formação**. 2003. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, SP, Faculdade de Educação, 2003.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. 3. ed. Companhia das Letras. São Paulo, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 34. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolarização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.26, n.90, p.77-105, jan./abr, 2005. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 9 jun. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs). **Pedagogia Universitária.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

SILVA, Antônio Gonçalves. **Patativa do Assaré: Ispinho e fulô.** Fortaleza, CE, 2001.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Luciene Fernanda da. **Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional.** 2015. 155f. (Dissertação em Educação) - Instituto de Biociências e Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Marcelo S. da. Alice vai à Universidade!" **Docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade.** 2009.162 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, mai./ago. 2005.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários. In: **Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, MG, 2006.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas.** Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 9 jul. 2010.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 9 jul. 2010.

SOETARD, Miche. Ciência (s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos.** São Paulo, SP, Artmed, 2002.

SOUSA, Eliseu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM.(orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 9 jul. 2010.

_____. (Auto)biografia, identidades e alteridade: Modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum identidades**. a 2, v.4, p.37-50, jul./dez, 2008.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**. Porto Alegre,RS, v.34, n.2, p.213-220, maio/ago, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/>> Acesso em: 13 ago. 2014.

SOUSA, Walêska Dayse Dias de. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica**: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, RS, n.4, p.215-233, 1991.

THALIS, Telemberg. **Tecnologia na educação**: as representações de docentes de séries iniciais. 2004. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, 2004.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 14, n. 46, p.408-418, 1993. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/page/3>> Acesso em: 14 mar. 2015

_____. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão1. **Revista Contexto e Educação**, Unijui, RS, v.12, n.48, p.7-36, 1997. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/page/3/>. Acesso em: 13 jun. 2015

_____. & SOUZA, Angela. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENDO, Maria Nobre. **Artesãos de outro ofício**: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar, São Paulo, SP, Annablume, 2000.

_____. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/75/71>>. Acesso em: 12 mar. 2016

_____. Ensino e pesquisa na Pós-graduação: a postura do educador. In: MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Orgs.). **Interiorizando a Pós-Graduação stricto sensu em educação no Rio Grande do Norte**: desafios e perspectivas. Mossoró, RN, UERN, 2011.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs). **Didática e Docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP, Papirus, 2012.

_____. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias et al. (Org.). **Didática e Prática de Ensino**: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade, Fortaleza: EdUECE , v.4, p.115-126, 2015.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

TORRES, Carlos Alberto (org). **Teoria crítica e sociologia política da educação**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. Niterói: Intertexto: São Paulo: Xamã, 2009.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. **pedagogia universitária e formação docente**: em foco o programa CICLUS. educação, Santa Maria, v.36, n.2, p.235-250, maio/ago, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducao/article/view/3055>> . Acesso em: 30 set. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord). **Universidade e Desenvolvimento profissional docente**: propostas em debate. Araraquara, SP, 2012.

VERMESCH, Pierre. **L'entretien d'explicitation em formation initiale et continuele**. Paris: ESF, 1994.

VIEIRA, Hamilton Perninck. **Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE**: um olhar a partir de Paulo Freire. 2015. 260f (Dissertação em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, Fortaleza, CE, 2015.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e identidades**: professores e interculturalidade. Porto: Afrontamento, 1999.

_____. Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. **Pro-posições**, v. 24, n. 2, p. 109-123, maio/ago, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid> Acesso em: 22 jul.2016.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, p. 63-82, set./dez., 1995. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/>. Acesso em: 12 nov. 2016.

WACHOWICZ, LÍlian Ana. Educação, epistemologia e didática. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs.) **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, RJ, DP&A, 2002.

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

ZATTI, Vicente. **Educação técnico-científica emancipatória nos IFETS**: um olhar através de Habermas e Freire. 2012. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa De Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

ZEULLI, Elizandra et al. (Orgs.). PIBID e a formação inicial dos professores da UFTM: diferentes experiências entre seus atores. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**, v.2, p.2690-2702, Araraquara, SP, 2012.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da (re) fundamentação em educação popular**: um diálogo entre Freire e Habermas. Frederico Westphalen, RS:URI, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário de Identificação Geral

Estimado professor: (NOME COMPLETO DO DOCENTE)

A pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo busca compreender o percurso de vida e de formação de professores universitários. O estudo está sendo realizado com os docentes que possuem mais de três anos de experiência na coordenação de área de subprojetos do PIBID-UECE. Sendo assim, sua trajetória formativa e sua experiência no Programa são fundamentais para a realização desta pesquisa doutoral. Gostaria de contar com a sua colaboração!

Este instrumento é parte da minha pesquisa. Sua finalidade é reunir dados básicos a serem utilizados para uma identificação geral dos colaboradores do estudo.

Vale ressaltar que os dados coletados são confidenciais, de interesse exclusivo desta investigação. Nesta perspectiva, durante todo o estudo, o seu anonimato será preservado.

Agradeço a sua gentileza e a sua disponibilidade em responder ao questionário abaixo e em contribuir com o meu estudo.

Cicera Sineide Dantas Rodrigues,
Professora- URCA
Doutoranda - PPGE-UECE
Bolsista do OBEDUC-UECE

Contatos
cicerasineide@hotmail.com;
(Telefone e celular)

Fortaleza, ____/____/____.

QUESTIONÁRIO: DADOS BÁSICOS DOS COLABORADORES DA PESQUISA

1 DADOS PESSOAIS

Nome completo:

Endereço residencial:

Telefone fixo:

Telefone Celular:

E-MAIL:

1.2 Faixa etária

(☐) Menos de 20 anos

(☐) De 20 a 29 anos

(☐) De 30 a 39 anos

(☐) De 40 a 49 anos

(☐) De 50 a 59 anos

(☐) Mais de 60 anos

2 DADOS PROFISSIONAIS

Local de trabalho:

Telefone:

Campus:

Centro:

3 FORMAÇÃO EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO

(☐) Bacharelado

(☐) Licenciatura

(☐) Bacharelado e Licenciatura

3.1 CURSO (S) EM QUE SE GRADUOU

CURSO 1:

INSTITUIÇÃO:

ANO DE CONCLUSÃO:

CURSO 2 (Caso tenha):

INSTITUIÇÃO:

ANO DE CONCLUSÃO:

3.2 MAIOR TITULAÇÃO

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-Doutorado

3.3 SITUAÇÃO DA MAIOR TITULAÇÃO

- ☐ Cursando
- ☐ Concluída

3.3 ÁREA DA MAIOR TITULAÇÃO**4 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE**

4.1 Possui experiência docente na Educação Básica?

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

4.2 Tempo de experiência docente na educação básica:

- ☐ Menos de 01 ano
- ☐ De 01 a 02 anos
- ☐ 02 a 03 anos
- ☐ 03 a 04 anos
- ☐ 04 a 05 anos
- ☐ 05 anos a 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

4.3 Modalidade de Ensino que lecionou na Educação Básica:

- ☐ Ed. Infantil
- ☐ Ensino Fundamental
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Educação de Jovens e Adultos
- ☐ Educação a Distância
- ☐ Outro

Qual: _____

4.4 Disciplinas que lecionou na educação Básica**4.6 Tempo de experiência na educação superior**

- ☐ Menos de 01 ano
- ☐ De 01 a 02 anos
- ☐ 02 a 03 anos
- ☐ 03 a 04 anos
- ☐ 04 a 05 anos
- ☐ 05 a 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

4.7 Curso de graduação em que leciona**4.8 Disciplinas que leciona atualmente na graduação****5. EXPERIÊNCIA NO PIBID**

5.1 Ano de início das atividades no PIBID na função de coordenador de área

- ☐ 2010
- ☐ 2011
- ☐ 2012
- ☐ 2013
- ☐ 2014

5.2 SITUAÇÃO NO PIBID

- ☐ Egresso (a)
- ☐ Em atuação

5.3 Subprojeto do PIBID em que atua/atuava**5.4 Especifique**

Quantidade de bolsistas de iniciação à docência que acompanha no PIBID.

Quantidade de professores supervisores do subprojeto.

Quantidade de escolas que acompanha no programa.

5.5 Cite as principais estratégias de formação/experiências pedagógicas desenvolvidas por você na orientação de iniciação à docência no PIBID.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estimado Professor: _____

Você está sendo convidado a participar da pesquisa sobre saberes docentes de coordenadores de área do PIBID-UECE: incursão no movimento de aprendizagem da docência universitária. A pesquisa está sendo realizada pela professora **CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES**, doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE. O objetivo do estudo é compreender os saberes e experiências marcantes no percurso de formação dos docentes universitários que são coordenadores de área de subprojetos do PIBID-UECE, tendo em vista entender como este movimento contribui para a aprendizagem da docência universitária na perspectiva da racionalidade pedagógica. A entrevista narrativa será utilizada como técnica principal no processo de geração dos dados. Informo que, obtendo a sua anuência, farei uso do gravador. Ressalto que o material gerado neste estudo será tratado com respeito e postura ética, retornando-lhe antes da publicação, sendo manuseado somente pela pesquisadora e possível colaborador técnico.

Você foi selecionado (a) por ter mais de dois anos de atuação na coordenação de área do PIBID. Sua participação não é obrigatória! A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Sua participação consistirá em narrar sobre seu percurso de formação docente e as experiências de orientação de iniciação à docência no PIBID. A entrevista abordará questões sobre a aprendizagem professoral e os movimentos constitutivos da docência universitária, especificando o papel do PIBID neste processo.

A participação no estudo não traz riscos, nem complicações legais para você. O benefício será a contribuição da pesquisa para fortalecer o campo de estudos que trata da formação dos professores universitários. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. As informações obtidas através deste estudo serão confidenciais. O sigilo sobre a sua participação será garantido. Neste sentido, os dados serão publicados de forma a não revelar sua identificação, preservando o seu anonimato.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo compreendido a temática, os objetivos, a forma como será desenvolvida a pesquisa, a minha colaboração no estudo, e estando consciente dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em participar da pesquisa e para isso eu dou o meu consentimento livre e esclarecido.

Fortaleza, ____/____/____

NOME COMPLETO DO PROFESSOR

Entrevistado

Assinatura do Entrevistado

CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES

Pesquisador (a)

Assinatura da pesquisadora

CONTATOS DO (A) PESQUISADOR (A):

ENDEREÇO: Rua Francisco Glicério, 937, Apt 03, Blc B, Maraponga, Fortaleza-Ceará

TELEFONE:

CELULAR:

E-MAIL: cicasineide@hotmail.com

APÊNDICE C – Instrumental da Entrevista Narrativa

PESQUISA DE CAMPO (PRIMEIRA ETAPA)

Elaboração: Cicera Sineide

PASSOS:

I- ANTES DA ENTREVISTA

1. Recepção: apresentação pessoal, informações sobre a pesquisa e agradecimentos pela adesão ao estudo.
2. Termo de consentimento Livre e Esclarecido (leitura e assinatura);
3. Autorização para gravar.
4. Esclarecimento sobre a técnica utilizada: Entrevista narrativa etnobiográfica.

II-REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

1. Tópico Inicial

Narre como você se tornou o (a) professor (a)

2. Perguntas específicas, por eixos. (ver próxima página).

III- APÓS A ENTREVISTA

- Agradecimentos
- Perguntar sobre disponibilidade em participar da segunda fase da pesquisa (**ENTREVISTA DE EXPLICITACÃO**)

EIXO 1: PERCURSO DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- **Contexto familiar, escolar e social:** influências na escolha da profissão.
- **Formação inicial/acadêmica** (escolha do curso, experiências significativas, reflexos na aprendizagem da docência).
- **Experiências profissionais.**
- **Entrada na docência universitária** (o começo, desafios e superações, saberes fundamentais).
- **O curso de pós-graduação** na aprendizagem da docência universitária.

EIXO 2: ORIENTAÇÃO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID: REFLEXOS NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

- A experiência no programa.
- Práticas pedagógicas na OID.
- Sua inserção na escola de Educação Básica por meio do Programa.
- Desafios e possibilidades na orientação de iniciação à docência.
- Descrição e concepção das iniciativas de formação para o coordenador de área, promovidas pelo PIBID institucional.
- O PIBID no seu movimento de aprendizagem da docência universitária.

APÊNDICE D – Instrumental da Entrevista de Explicitação

PESQUISA DE CAMPO (segunda etapa)

PERGUNTAS COM BASE NOS PRINCIPAIS ACHADOS DA PRIMEIRA ENTREVISTA

ANTES DA ENTREVISTA

- Agradecimentos.
- Autorização para gravar.
- Esclarecimentos sobre o momento da explicitação.
- Sobre a primeira narrativa transcrita: Considerações sobre o texto transcrito. Pontos que gostariam de aprofundar/destacar.

SABER DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

No processo de constituição da docência universitária destacou-se na primeira entrevista a concepção de que, **dentre outros saberes docentes**, o professor universitário precisa ter **conhecimentos didático-pedagógicos**, sendo a lacuna deste saber percebida como um dos principais desafios enfrentados no início da carreira docente universitária. Sobre isto, reflita:

1. *Que dificuldades didático-pedagógicas você enfrenta como professor do ensino superior?*
2. *Que desafios didático-pedagógicos você enfrenta na sua função de orientador de iniciação à docência no PIBID?*
3. *Explicita se e como a formação didático-pedagógica é propiciada nos encontros de formação para os coordenadores de área do PIBID.*

FONTES DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO PIBID

A primeira entrevista evidenciou que **o PIBID vem se constituindo como principal canal de aprendizagem da docência** para os professores universitários. Nos relatos, percebeu-se que essa formação contínua se dar com **interação com as seguintes fontes**:

- ambiente escolar** e diálogo com seus sujeitos (07).
- leituras** sobre formação docente e educação básica (02).
- licenciandos** (02).
- eventos e produção científica** (02).
- reuniões com a coordenação institucional** (01).

O **contato com a escola de Educação Básica** aparece como a principal fonte de formação contínua do docente universitário. Nessa perspectiva, responda:

4. O que você aprende nessa aproximação com a escola e seus sujeitos?

5. Como é que você traz as discussões e experiências vividas dentro das escolas para suas aulas universitárias?

INCIDÊNCIAS DO PIBID EM SEU MODO DE SER DOCENTE

6. Diante da sua trajetória de formação profissional e de sua experiência no magistério superior **que tipo de professor você é hoje?**
7. **Qual o seu modo de ser docente?**
8. As aprendizagens adquiridas por você no **PIBID** vem repercutindo nesse **seu modo de ser docente** hoje? Como?