



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

MANUELA FONSECA GRANGEIRO

**A DIDÁTICA DO PROFESSOR FORMADOR: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO SUPERIOR**

FORTALEZA - CEARÁ

2017

MANUELA FONSECA GRANGEIRO

A DIDÁTICA DO PROFESSOR FORMADOR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO SUPERIOR

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 em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima

FORTALEZA - CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Grangeiro, Manuela Fonseca.

A didática do professor formador: concepções e práticas pedagógicas para o ensino superior [recurso eletrônico] / Manuela Fonseca Grangeiro. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 131 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, 2017.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Maria Socorro Lucena Lima.

1. Formação de formadores. 2. Didática. 3. Bricolagem. 4. Complexidade. I. Título.

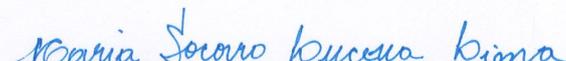
MANUELA FONSECA GRANGEIRO

A DIDÁTICA DO PROFESSOR FORMADOR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO SUPERIOR

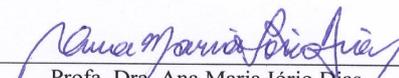
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 02 de fevereiro de 2017.

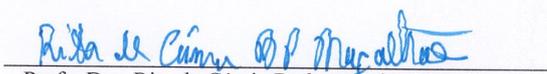
BANCA EXAMINADORA



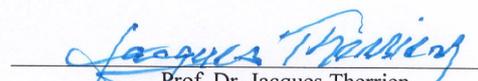
Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



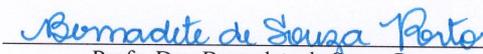
Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Prof. Dr. Jacques Therrien
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dedico este trabalho ao meu pai, José Nery Farias Grangeiro (in memoriam), que foi um grande incentivador da leitura e, com sua inteligência e generosidade, ensinou a buscar soluções sempre, por mais difícil que fosse o problema. Perder sua presença física na caminhada do Doutorado foi a dor mais profunda que senti, mas sua lembrança me motivou a seguir em frente. Este trabalho é seu, pai.

AGRADECIMENTOS

Soneto do amigo

*Enfim, depois de tanto erro passado
Tantas retaliações, tanto perigo
Eis que ressurge noutro o velho amigo
Nunca perdido, sempre reencontrado.*

*É bom sentá-lo novamente ao lado
Com olhos que contêm o olhar antigo
Sempre comigo um pouco atribulado
E como sempre singular comigo.*

*Um bicho igual a mim, simples e humano
Sabendo se mover e comover
E a disfarçar com o meu próprio engano.*

*O amigo: um ser que a vida não explica
Que só se vai ao ver outro nascer
E o espelho de minha alma multiplica...
(Vinicius de Moraes)*

O sentimento de gratidão é o mais nobre que conheço. Em 1 Tessalonicenses, 5:18 diz: “*Em tudo dai graças, porque esta é a vontade de Deus*”. E creio que nada acontece em nossas vidas que não seja com a permissão de Deus. Assim, inicio agradecendo a Deus pela rica oportunidade de aprender mais nestes quatro anos. Comecei com Vinicius de Moraes, que tão lindamente traz o “soneto do amigo”. Entendo a amizade em todas as manifestações familiares, acadêmicas, profissionais e pessoais que vivi nesta trajetória de Doutorado. Assim, agradeço:

Aos meus pais, Nery Grangeiro (in memoriam) e Lúcia Helena Grangeiro. Minha mãe, que é minha fortaleza, meu exemplo de profissional, dedicou-se de modo exemplar ao serviço público por 53 anos, sem nunca perder a alegria, a esperança e o brilho nos olhos pela profissão que abraçou, estando em sala de aula e nos mais diversos cargos de gestão, em inúmeras instituições por onde passou. Meu pai, que sempre foi um exemplo de pessoa e profissional, dedicado, generoso, solidário e acima de tudo ético, além de grande incentivador da leitura e da reflexão, questionando-me pelos caminhos escolhidos, mas sempre acolhendo minhas decisões e dizendo: “arrisque minha filha, porque você tem uma família que te acolhe por mais que quebre a cara lá na frente”. E isso não tem preço.

Ao meu filho amado, Arthur Grangeiro Gadelha, que me acompanhou na jornada acadêmica desde a realização da primeira pesquisa na especialização, ainda menino, no Mestrado,

quando desenvolvi a primeira pesquisa cheia de viagens; e agora no Doutorado, quando me ausentei do convívio familiar, isolando-me algumas vezes para o estudo teórico realizado. Vi meu filho crescer neste período, Meu menino, hoje, é um homem de bem, com 22 anos, meu companheiro, amigo, conselheiro, que me acolhe e cuida de mim muitas vezes. Amo você, filho, incondicionalmente.

Aos meus irmãos, Lúcio Nery Fonseca Grangeiro e Marcela Fonseca Grangeiro. Juntos, vivemos os desafios do dia a dia, com ganhos e perdas, aprendizados e muitas lições. Muitas vezes nem compreendiam a pesquisa, por atuarem em outras áreas, mas sempre me apoiaram incondicionalmente em tudo que precisei.

À minha família, tios e primos. Ter uma família unida é uma graça de Deus. Agradeço especialmente à minha prima, Andréia Serra Azul da Fonseca, educadora e Doutora em Educação, primeira a me incentivar abraçar a profissão professor. Agradeço aos meus tios todos: Liduína Grangeiro, Fatinha, Francidalba, Plácida, Rosa e Isabel Fonseca, pelo incentivo e apoio constante, mas especialmente à Cristina Fonseca, pela acolhida em sua casa por quatro meses, ajudando-me a superar momentos difíceis; ao tio Manoel Fonseca e à tia Iracema Serra Azul, exemplos de dedicação à família, carinho, porto seguro; à tia Imaculada Fonseca, que cedeu sua casa em Águas Belas para o isolamento necessário para o estudo teórico e análise da pesquisa de campo. Tudo que fiz só foi possível porque tenho esse berço de afeto incondicional que é minha família.

À professora Maria Socorro Lucena Lima, minha orientadora, comadre da vida. “Comadre” é um termo que tem sua origem no latim *commatre*, traduzida como “aquela pessoa que também é mãe”. Somos mães uma da outra. Em momentos diferentes, compartilhamos muitas alegrias, mas também perdas; cuidei dela e ela cuidou de mim, na vida e na produção acadêmica - em publicações e pesquisas das mais diversas. Ao longo da minha trajetória, foi a maior incentivadora que tive para seguir a profissão docente e assumir o papel de pesquisadora. Aprendi e aprendo grandes lições na jornada acadêmica, docente e da vida. Grande mestra que ensina brincando.

Ao professor Jacques Therrien, que foi o maior incentivador para que eu abraçasse a Bricolagem, ajudando-me inclusive a dialogar com Socorro, que não reconhecia esse caminho metodológico, mas acolheu a minha escolha. Aprendi e aprendo com o professor Jacques e sou muito grata por ter me ajudado nessa construção.

À professora Ana Maria Iório Dias, sempre sorridente e disponível a ajudar. Agradeço profundamente pela acolhida nas disciplinas, nos corredores da UECE, nas comissões do

PPGE de que participamos juntas. Muito grata, professora, por compor a banca de avaliação e acreditar no meu trabalho.

À professora Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, que conheço há tanto tempo, desde os primeiros programas que trabalhei no Centro de Educação, sempre muito correta e acolhedora em sua posição acadêmica. Certamente não foi por acaso que nos encontramos agora para que fizesse parte da banca também. Agradeço muito a disponibilidade e prontidão com que aceitou esse desafio.

À professora Bernadete de Souza Porto, da UFC, que também aceitou compor a banca e ler o meu trabalho de forma tão disponível e acolhedora, compreendendo o processo em que vivemos ao final de Tese. Muito obrigada, professora.

À professora Elisângela André da Silva Costa, amiga, companheira de jornada, comadre, com quem não tenho dúvidas de que posso sempre contar. Com seriedade e alegria acolheu o meu trabalho, aceitando ser suplente nesta empreitada de avaliação. Comadre, muito obrigada.

À professora Isabel Maria Sabino de Farias, do PPGE, a quem conheço há muito tempo e sei do seu compromisso com a profissão e com a Pós-Graduação, sempre acolhedora, em sala de aula, nos corredores do PPGE, na Coordenação do Programa, nas Comissões, enfim. Seu compromisso com a Pós-Graduação é notório e também se disponibilizou a ler o meu trabalho com atenção e carinho. Obrigada, professora.

À família Silva Almeida, que, independentemente dos percalços da vida, sempre estão presentes com o mesmo amor e carinho. Ao Paulo Almeida, que comigo compartilhou momentos da vida na difícil jornada do relacionamento conjugal. Mas dessa família, agradeço em especial à minha pequena afilhada Pâmela, que alegra meus dias com sua doçura e amor.

Aos amigos que tenho, alguns perto, outros longe. Alguns de longa caminhada, outros mais recentes. Todos incentivadores incondicionais para a realização desta pesquisa. Os quais compartilham comigo das alegrias e tristezas, que aconselham, abraçam, riem e choram, que me questionam sobre o sentido da vida, da ‘boniteza’ das pequenas coisas, da alegria de cada encontro.

Ao Marcos Cavalcante, meu irmão de alma que me aconselha, acolhe e cuida de mim de perto e de longe, sempre me provocando reflexões quanto ao sentido da vida; ao Antônio Rondinell, meu irmão-amigo, de quem, nas escapadas da tese, tive o prazer de ser uma das revisoras do seu próximo romance “*O relicário*” e com quem compartilhei a alegria da publicação de “*O pescador de vidas*”, livro que ganhou as prateleiras nacionais; a certeza do seu amor me fortalece; à Socorro Duarte, que me acompanhou em momentos pessoais difíceis e sempre me apoiou, sei que no fundo deseja o melhor para mim; à Adriana e Andréa Melo, amigas de

colégio e de dança, de quem a vida me aproximou depois de 20 anos sem nos encontrarmos e hoje somos tão presentes na vida uma da outra; à Cintia Levy, que conheci neste período e tocou tão profundamente meu coração, convidando-me para conhecer a Igreja Presbiteriana Nova Jerusalém, da qual faço parte hoje, compartilhando diariamente a Palavra de Deus, além de ser um exemplo de profissional como instrutora de zumba (modalidade de dança eu foi meu refúgio no período da tese) e auxilia muitas pessoas com o ombro amigo dando suporte afetivo e espiritual; à Sabrina Bertolozzi, que me fortaleceu com sua amizade e fé durante os conflitos existenciais e conjugais pelos quais passei; à Valéria Maia, que conheci há pouco tempo e compartilho as dores e alegrias do cotidiano; à Marcella Girão, que chegou nos últimos meses, com seu jeito alegre, sempre me fortalecendo e incentivando a não desistir; agradeço aos presentes que a música me deu, em especial ao Júlio Jamayca, pela música, carinho e amor, pelas conversas infinitamente agradáveis. Em nome destes, agradeço a todos os amigos que fazem parte da minha vida e dão um colorido diferente aos meus dias, por mais cinzentos que às vezes amanheçam.

Agradeço imensamente às 11 mulheres que dividiram essa jornada. Elas passaram comigo as aflições das disciplinas, a construção e desconstrução dos nossos trabalhos a cada semestre, a correria com os orientadores, as conquistas nos eventos acadêmicos e publicações. Nossa turma, primeira turma de Doutorado do PPGE/UECE, a qual apelidamos de “a casa das 12 mulheres”, foi um grande achado do Doutorado e da vida. Certamente marcamos umas às outras com o incentivo, com as lamúrias do processo, mas com muitos momentos de alegria que partilhamos também. Aprendi demais com cada uma e sou muito grata a: Tânia França, Jeanne Barros Leal, Giovanna Belém, Eveline Andrade, Vânia Mondego, Sineide Rodrigues, Conceição Barros, Danielle Alves, Eunice Menezes, Viviane Sales, Francisca Helena. Meninas, muito obrigada, vocês foram os maiores presentes que o Doutorado me deu.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que me acolheu, acreditando no meu projeto de pesquisa e na minha produção durante este período.

Agradeço, por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da Bolsa de Doutorado, oferecendo-me condições de dedicação aos estudos e à pesquisa.

“Em tudo dai graças, porque esta é a vontade de Deus” (1 Tessalonicenses, 5:18).

RESUMO

Os avanços nos estudos sobre a formação de professores têm apontado para a necessidade de um professor pesquisador, intelectual, crítico e reflexivo. No entanto, práticas de ensino e pesquisa nem sempre constituem uma unidade, ao mesmo tempo em que a atuação docente se afasta de ações colaborativas e dialógicas que apontem para a função formativa do espaço da sala de aula. O objeto de estudo desta pesquisa é a didática do professor formador na disciplina de Didática do Ensino Superior. Os *loci* de investigação foram os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação (*stricto sensu*) e de Especialização em Gestão Escolar (*lato sensu*). Considerando que o professor formador dos referidos programas conduz seu trabalho na perspectiva da formação de outros professores e na aprendizagem da docência no ensino superior, a grande pergunta da presente pesquisa é: como o professor formador desenvolve suas práticas pedagógicas e sua didática na sala de aula da pós-graduação? Desta questão emergem as demais: quem é o professor formador? Quais os desafios do trabalho que desenvolve na sua sala de aula? De tais questões emergiram os objetivos. Objetivo geral: analisar a prática pedagógica do professor formador a partir do referencial teórico sobre o tema e das reflexões de docentes e discentes, tendo a Bricolagem como apoio metodológico para maior compreensão do objeto de estudo. Objetivos específicos: identificar as bases epistemológicas do trabalho do professor formador e sua práxis pedagógica no contexto atual; refletir sobre as concepções dos alunos e professores da pós-graduação a respeito do trabalho do professor formador e das suas práticas docentes. A escolha da metodologia tem seus princípios ancorados na Bricolagem, entendendo-a como possibilidade de associar diferentes saberes para melhor compreensão do problema investigado. A pesquisa revelou que a investigação das práticas dos professores formadores acontece principalmente do campo da Pedagogia e da Didática, uma vez que esses professores focam seu trabalho na formação de outros professores. A partir da sua experiência teórico-prática, a articulação de saberes, a mediação e o diálogo entre ensino e aprendizagem, o ensino e a pesquisa, a teoria e a prática buscam a práxis pedagógica, no sentido de criar e recriar a profissão de magistério da educação superior, considerando a complexidade requerida pelas constantes mudanças sociais.

Palavras-Chave: Formação de formadores. Didática. Bricolagem. Complexidade.

ABSTRACT

The development studies about teachers academic training has pointed to the need of a researcher, intellectual, critic and soul searching teacher. However, teaching and research practices do not always constitute in an unity, at the same time that the teaching activities moves away from collaborative and dialogic actions that point to the formative function of the classroom space. This research's main object is the didactic teacher's former in the Didactic Higher Teaching discipline. The investigative *loci* were the Master and PHD degree courses in Education (*sensu stricto*), and Specialization on School Management (*sensu lato*). Considering that the teacher who forms these programs leads his work in the perspective of training other teachers and on apprenticeship of teaching in higher education, the great question of the present research is: how the former teacher develops his pedagogical practices and didactics in the classroom of a post-graduation course? From this main question emerge the others: who is the former teacher? What are the challenges of this work at classroom? From these questions emerged the objectives: General: To analyze the pedagogical practice of the former teacher based on the theoretical reference on the subject and the reflections of teachers and students, with *bricolage* as a methodological support for a better understanding of the object of study. As specific objectives: To identify the epistemological bases of the former's work and his pedagogical *praxis* in the current context; To reflect on the conceptions of graduate students and teachers regarding the former's work and their teaching practices. The choice of methodology has its principles anchored in *bricolage*, understanding it as the possibility of associating different knowledge to better understand the problem investigated. The research revealed that the investigation of practices of formers teachers happens mainly in the field of pedagogy and didactics, since these teachers focus their work on the formation of other teachers. From its theoretical and practical experience, the linkage of knowledges, mediation and dialog between teaching and learning, teaching and research, theory and practice, seek the pedagogical *praxis*, in order to create and recreate the teaching training as a a profession, considering the complexity required by the constant social changes.

Keywords: Teacher training. Didactic. *Bricolage*. Complexity.

RESUMEN

Los avances en los estudios sobre la formación del profesorado han señalado la necesidad de un profesor de investigación, intelectual, crítico y reflexivo. Sin embargo, las prácticas de enseñanza y de investigación no siempre constituyen una unidad, mientras que la actuación docente se aleja de las acciones de colaboración y de diálogo que apuntan al papel formativo del espacio de las aulas. El objeto de estudio de esta investigación es la enseñanza del profesor formador en la asignatura de Didáctica de la Educación Superior. Los *loci* de la investigación fueron los cursos de maestría y de doctorado en Educación (*stricto sensu*) y de Especialización en Gestión Escolar (*lato sensu*). Considerando que los profesores formadores de esos programas llevan a cabo sus trabajos con vistas a la formación de otros profesores y al aprendizaje en la educación superior, la gran pregunta de esta investigación es cómo el maestro formador desarrolla sus prácticas pedagógicas y su enseñanza en las aulas de postgrado? De este problema surge otro: ¿quién es el formador de profesores? ¿Cuáles son los retos del trabajo que realiza en su clase? De estas cuestiones surgieron objetivos – general: analizar la práctica docente del formador de profesores desde el marco teórico sobre el tema y de las reflexiones de profesores y estudiantes, con el “bricolaje” (*bricolage*) como apoyo metodológico para una mayor comprensión de la materia. Objetivos específicos: identificar los fundamentos epistemológicos de la obra del profesor formador y su práctica pedagógica en el contexto actual; reflexionar sobre los puntos de vista de los estudiantes y profesores del postgrado sobre el trabajo del profesor formador y sus prácticas de enseñanza. La elección de la metodología tiene sus principios anclados en el bricolaje, como posibilidad de combinar diferentes conocimientos para comprender mejor el problema investigado. La investigación reveló que el análisis de las prácticas de los profesores formadores ocurre especialmente en el campo de la Pedagogía y de la Didáctica, ya que estos maestros enfocan su trabajo en la formación de otros profesores. A partir de su experiencia teórica y práctica, la articulación del conocimiento, la mediación y el diálogo entre la enseñanza y el aprendizaje, la enseñanza y la investigación, la teoría y la práctica, ellos buscan la praxis pedagógica para crear y recrear la profesión docente de la educación superior, teniendo en cuenta la complejidad requerida por los cambios sociales constantes.

Palabras Chave: Formación de profesores. Didáctica. Bricolaje. Complejidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagem dos princípios da Bricolagem	35
Figura 2 - Imagem borboleta da complexidade	35
Figura 3 - Bricolagem elaborada pela autora	38
Figura 4 - Primeiro <i>slide</i> da Bricolagem	39
Figura 5 - Segundo <i>slide</i> da Bricolagem.	43
Figura 6 - Terceiro <i>Slide</i> da Bricolagem	47
Figura 7 - Quarto <i>slide</i> da Bricolagem.....	50
Figura 8 - Quinto <i>slide</i> da Bricolagem	53
Figura 9 - Sexto <i>slide</i> da Bricolagem.....	55
Figura 10 - Sétimo <i>slide</i> da Bricolagem	64
Figura 11 - Oitavo <i>slide</i> da Bricolagem	72
Figura 12 - Nono <i>slide</i> da Bricolagem.....	76
Figura 13 - Décimo <i>slide</i> da Bricolagem.	88
Figura 14 - Décimo primeiro <i>slide</i> da Bricolagem	90
Figura 15 - Décimo segundo <i>Slide</i> da Bricolagem	98
Figura 16 - Décimo terceiro <i>Slide</i> da Bricolagem	103
Figura 17 - Décimo quarto <i>Slide</i> da Bricolagem.....	107
Figura 18 - Décimo quinto <i>Slide</i> da Bricolagem	103
Figura 19 - Conclusão da Bricolagem	108
Quadro 1 - Identificação dos alunos da turma de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	97
Quadro 2 - Identificação dos alunos da turma de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	97
Quadro 3 - Identificação dos professores formadores	97

SUMARIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CAMINHOS E TRAJETÓRIAS: POR ONDE PASSA A METODOLOGIA DE PESQUISA	25
2.1	A BRICOLAGEM E A PESQUISA, UM CAMINHO A PERCORRER.....	30
2.2	A BRICOLAGEM E SEUS PRINCÍPIOS CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA.....	33
3	O TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR: A COMPLEXIDADE E O CONTEXTO DA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	43
3.1	A COMPLEXIDADE E OS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA.....	47
3.1.1	A complexidade e as abordagens de ensino	50
3.2	A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ATUALIDADE E O PROFESSOR FORMADOR.....	55
3.3	PROFESSOR FORMADOR CONSTRUINDO SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	63
3.4	INOVAÇÃO OU METODOLOGIAS INOVADORAS?.....	69
4	A DIDÁTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO DO PROFESSOR FORMADOR	75
4.1	A DIDÁTICA MAGNA.....	78
4.2	A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	83
4.3	A DIDÁTICA E A APROXIMAÇÃO COM A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA....	86
4.4	A DIDÁTICA E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS.....	90
5	O PROFESSOR FORMADOR E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE DIZEM OS ALUNOS E PROFESSORES	95
5.1	EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS POR ALUNOS DA PÓS-GRADUAÇÃO E PROFESSOR FORMADOR.....	98
5.1.1	A mediação do professor formador	99
5.1.2	Professor formador na complexidade: trabalhar a polaridade de posturas docentes	101
5.1.3	O professor formador: ensinando e aprendendo sobre a profissão docente	103
5.1.4	O professor formador: um ser de relações no cotidiano das suas práticas	104
5.1.5	A dimensão estética na atuação do Professor formador	105
5.1.6	O professor formador é um pesquisador na visão dos alunos	107
5.1.7	A teoria e a prática no cotidiano do professor formador	108
5.2	CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES PARA O DEBATE.....	108

5.2.1 O Formador e os novos professores.....	
5.2.2 O Professor como pesquisador.....	109
5.2.3 Desenvolvimento profissional do professor	110
6. CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO ALUNO	127
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR FORMADOR.....	128
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	129

“A poesia, que faz parte da literatura e, ao mesmo tempo, é mais que a literatura, leva-nos a dimensão poética da existência humana. Revela que habitamos a Terra, não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade -, mas também poeticamente, destinado ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase. Pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível.”

(EDGAR MORIN)

VIDA E EDUCAÇÃO, VAMOS CONVERSAR?

Educar para viver, viver para educar
Trocadilho que me faz pensar
A poesia comigo caminha
Saberes postos que aninha

Vida e trabalho se misturam
Ensinar e aprender perpetuam
Didática me desafia
Teoria e Prática, como guia

Dança das palavras quero fazer
Com professores e alunos renascer
Quem vem atrás trás o seu encanto
Histórias de vida, que acalanto

Didática do formador a seguir
Senhoras e senhores, minha Tese a surgir

(Manuela Grangeiro)

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da atuação do professor formador no campo da educação, entendendo-o como um profissional ligado às práticas pedagógicas de sala de aula, na formação de outros professores, situados principalmente nos espaços do campo disciplinar da Didática do Ensino Superior dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*.

Com a expansão da educação superior, a figura do formador está vinculada ao ingresso de profissionais dos diferentes campos de conhecimento para exercerem a docência na Universidade, ficando ainda mais evidente a necessidade de um professor que se preocupe com as questões pedagógicas na condução do conhecimento e na atuação profissional. No entanto, este trabalho aparentemente fácil se depara com as barreiras da disputa com os outros campos de conhecimento, uma vez que o comportamento didático passou a ser reconhecido como conteúdo importante, tanto no ingresso dos professores no ensino superior como nas avaliações internas e externas das instituições. Dessa forma, o professor formador está em evidência desde a década de 1990, principalmente nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, com a obrigatoriedade da Disciplina de Didática do Ensino Superior e o Estágio de Docência para mestrados e doutorados.

Importante verificar, entretanto, que a Didática, como atividade do professor formador, mesmo sendo considerada como conteúdo importante para a formação dos futuros docentes da educação superior, sofre o impacto da desvalorização por parte de muitos alunos e professores da Pós-Graduação, que tendem a reduzi-la a técnicas de ensino. Esse tecnicismo cobrado do professor formador está fincado na desvalorização do próprio magistério. Daí a necessidade de estudos que façam uma ressignificação de práticas e teorias que deem sentido ao fazer docente. Lembrando que a Didática mencionada é exercida por um profissional, que é o formador que vivencia o peso das contradições desse fenômeno pedagógico.

Minha primeira formação em Direito me fez ser uma egressa dos bacharéis que transitam ou, muitas vezes, mudam integralmente sua atuação profissional ao se encontrar com a sala de aula. No meu caso, fiz uma complementação pedagógica para bacharéis, curso ofertado pela Universidade Estadual do Ceará que mudou minha caminhada profissional. Faço parte desse grupo que encontrou na docência a realização profissional. Conciliei as duas profissões até iniciar a jornada acadêmica de pesquisa com o ingresso no Mestrado, momento

em que me afastei integralmente do Direito, isso se deu há mais de 10 anos. Porém, considero que toda formação contribuiu para a construção da minha visão de mundo e da minha atuação profissional. De lá para cá, venho participando de pesquisas e publicando trabalhos que me aproximaram do objeto da presente pesquisa. Assim, meu encontro com este objeto de estudo se deu pelas seguintes experiências de ensino e pesquisas, bem como pelos questionamentos suscitados no meu percurso de pesquisa e de ensino:

a) A experiência com pesquisas realizadas no campo acadêmico, iniciadas com a elaboração de uma monografia no Curso de Especialização *Lato Sensu* que objetivava analisar as contribuições da Educação Biocêntrica na formação de Policiais Militares a partir da realização do Seminário Introdutório, com o uso de questionário aplicado a uma turma de policiais participante do Curso de formação de Soldados da Polícia Militar; a pesquisa com o ingresso do Mestrado em Educação, desenvolvida com professores de uma escola pública de um município cearense com baixo IDEB, intitulada: “Diários de Formação: Trajetórias e narrativas de vida e docência”, parte constituinte de uma pesquisa guarda-chuva coordenada pela professora Maria Socorro Lucena Lima. Esta pesquisa trouxe alguns achados na formação em contexto ofertada, com sete encontros, entrevistas e observações, com os quais tive a oportunidade de conhecer a vida e o trabalho dos professores participantes da pesquisa. Atuei também como auxiliar na pesquisa coordenada pela mesma professora, intitulada “Formação em contexto na educação básica: vida, trabalho e desenvolvimento profissional docente”.

b) As publicações em eventos científicos e capítulos de livros, ao longo das atividades formativas e de docência. Essas publicações trouxeram reflexões que contribuíram para o amadurecimento do presente objeto de pesquisa. Menciono os seguintes trabalhos, das quais fui tanto autora como coautora junto com colegas professores e pesquisadores:

- ✓ publicação na Revista Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), 2016: “Pesquisa em educação e Bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade” (ISSN: 0100-1574);
- ✓ no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- ENDIPE 2016: “Formação profissional para questões contemporâneas”;
- ✓ Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária: “O professor formador em tempos complexos: experiência de pesquisa e formação”;

- ✓ no XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- ENDIPE 2014: “Experiências de ensino e pesquisa: práticas pedagógicas e a formação de professores”; “Práticas docentes em contextos formativos: diálogos e mediações”;
- ✓ XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN 2013: “Desafios da Bricolagem: olhares e perspectivas de (re)constituição na formação de professores”;
- ✓ V Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-oeste de Formação Docente para Educação Superior – ENFORSUP 2013: “Experiências de formação: memorial como registro de vida, estudo e trabalho na formação de professores”;
- ✓ XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2013: “Didática e avaliação: uma caminhada na Formação de Professores”; “Experiências de leitura dos estudantes do Curso de Pedagogia da URCA: o que cantam os versos de cordel?”; “Formação do pedagogo com Educação a Distância: um estudo de caso”; “Desvalorização da Docência em detrimento da pesquisa universitária”. Para destacar as últimas experiências de pesquisa e docência.

c) A docência no ensino superior, contexto ao qual a maioria das minhas experiências como professora dos últimos anos estão vinculadas, sobretudo à formação de professores para o ensino superior e educação continuada, onde trabalho com alunos adultos e muitos já com uma carreira profissional definida. Segundo Lima (2001), a exigência do ensino de qualidade tem como recorrência o professor qualificado, porque tem trazido de volta para as universidades grandes contingências de profissionais em busca de cursos que acontecem aos finais de semana e durante as férias escolares. Lecionar em tais cursos exigiu de mim, como pesquisadora formadora, pensar metodologias que favorecessem um melhor diálogo com os alunos.

A partir dessas vivências, algo me preocupou, desde o primeiro momento, como formadora: era necessária uma metodologia que se adaptasse à realidade dos alunos, considerando o conteúdo e o fundamento da disciplina. A busca pela coerência enquanto pesquisadora e professora provocou questionamentos sobre a minha identidade profissional. Quem sou? Que tipo de ciência quero produzir? Com que saberes e conhecimentos realizo minhas práticas docentes?

Minha experiência como formadora passa pelo Curso de Pedagogia e, principalmente, por Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Foi nesse contexto que se consolidou o meu objeto de pesquisa, quando comecei a pensar sobre o formador da disciplina de Didática do Ensino Superior, pois são esses formadores que darão, na prática e teoricamente, as condições para os novos docentes atuarem no Ensino Superior.

Nesse percurso, percebi que os professores que lecionam as disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura, bem como nos de Mestrado e Doutorado, ressentem-se de conteúdos e metodologias que respondam às necessidades formativas dos professores que ingressam no magistério. A eles compete a complementação das experiências pedagógicas daqueles que desejam novas formas de condução do conhecimento na sala de aula. Ao tentar superar as temáticas de ensino e as dinâmicas de grupo, o formador de novos professores é capaz de criar diante da realidade em que a Pós-Graduação está inserida.

Por um lado, existe a precarização do trabalho docente, marcado pela produção acadêmica, que acaba fazendo com que este profissional abdique do tempo de estudo, de leitura e planejamento de suas aulas para dar conta das novas e crescentes demandas de trabalho na educação superior. É possível presenciar o distanciamento do objetivo primordial do professor, que deve ser o compromisso com a aprendizagem do aluno. Destacam-se, ainda, nesse contexto: o aligeiramento nas formações com carga-horária corrida, provocando a sobrecarga de atividades dos docentes; a baixa remuneração; e a ampliação da carga de trabalho para a obtenção de condições materiais de existência minimamente dignas, o que resulta no trabalho do docente nos três turnos, em diferentes instituições.

A figura do professor de outros professores se torna mais evidente a partir das reformas da educação da década de 1990, as quais promovem a explosão da Educação Superior diante das mudanças acontecidas na contemporaneidade. De acordo com Candau (2011), estamos numa mudança de época configurada por inúmeros processos estruturais, desde aspectos econômicos até o cultural, com um impacto em todas as esferas, por alcançar a subjetividade pessoal e coletiva. E a consciência dessa mudança é importante para o professor e a reconstrução permanente de suas práticas.

O aumento de cursos de formação de professores tem requerido um grande contingente de profissionais para o magistério superior em todas as áreas. Ademais, os cursos precisam de professores bem avaliados pelos alunos. Na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, até mesmo o Programa de Estágio de Docência não tem dado a devida atenção à questão das práticas docentes.

Os professores da educação superior também estão imersos numa sociedade exploradora e desigual, como categoria profissional. O mundo do trabalho provoca a sobrecarga na jornada de trabalho, com o acúmulo de atividades em diferentes espaços de atuação. Mas é nesses espaços que podem surgir condições de reflexão que contribuam com a transformação da prática docente. Ressalto ainda que essa realidade provocam consequências incalculáveis, como diz Nóvoa (1998) ao referir-se à racionalização, proletarização e privatização do ensino como aspectos de uma mesma agenda política que acaba olhando para a educação de acordo com a lógica econômica, que define a profissão docente seguindo critérios meramente técnicos.

A desvalorização profissional e a crise da ética contribuem para o desestímulo dos professores em relação à profissão. Ameaçados por inúmeros fenômenos sociais, o professor é levado a assumir outros papéis, deixando de lado a sua função educadora e sendo cobrado para atender às expectativas de formação integral. O contexto social obriga o professor a assumir uma relação de trabalho com a sociedade que o afasta do seu objetivo diante do aligeiramento das suas atividades. Mesmo nesse contexto contraditório, alunos de todos os campos de conhecimentos procuram na docência do ensino superior uma profissão. Nesse caso, na porta de ingresso que é o concurso, está a aula avaliada em seus requisitos pedagógicos, como elemento seletivo.

Nos cursos *Stricto Sensu*, os alunos buscam na disciplina de Didática do Ensino Superior os subsídios para o ingresso na docência universitária. No entanto, nem o Estágio de Docência nem as próprias aulas dadas nos Mestrados e Doutorados são considerados como promoção, prestígio e pontuação no Currículo *Lattes*. A hipótese é que os alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu* vislumbram a docência no ensino superior, enquanto que na Pós-Graduação *Lato Sensu* os alunos até pensam na docência no ensino superior, mas o principal objetivo é a consolidação na profissão de magistério através de cargos na escola básica e em possível ingresso no Mestrado. Como estão no mundo do trabalho, a difícil intimidade com a pesquisa os leva ao desejo de aprender novos métodos e técnicas que poderão ser usados não apenas na sala de aula, mas em reuniões, oficinas e eventos educacionais. O Curso de Especialização *Lato Sensu* oferece a oportunidade de docência em faculdades particulares e em projetos especiais de docência na universidade, tutorias e educação a distância.

Essas considerações nos levaram à grande pergunta desta pesquisa: como o professor formador desenvolve suas práticas pedagógicas e sua didática na sala de aula da pós-graduação? Em decorrência desta, outras perguntas se estruturaram: quem é o professor

formador? Quais os desafios do trabalho que desenvolve na sua sala de aula? Quais os fundamentos que orientam as práticas do professor formador? Quais as influências do contexto atual na prática docente do professor formador? Com que saberes e conhecimentos o formador constrói sua formação? Como aproxima o conteúdo das atividades docentes? Com essas indagações, percebo que as práticas pedagógicas do professor do ensino superior sofrem as marcas das exigências a que estão submetidos. Surgem assim os objetivos da pesquisa.

Objetivo geral: analisar as concepções sobre a prática pedagógica do professor formador a partir do referencial teórico sobre o tema e das reflexões de docentes e discentes, tendo a Bricolagem como apoio metodológico para maior compreensão do objeto de estudo.

Objetivos específicos:

- identificar as bases epistemológicas do trabalho do professor formador e sua práxis pedagógica no contexto atual;
- refletir sobre as concepções dos alunos e professores da pós-graduação a respeito do trabalho do professor formador e das suas práticas docentes.

Diante dos objetivos apresentados, volto a esclarecer que nesta pesquisa os professores formadores investigados limitam-se aos que lecionam a disciplina de Didática no Ensino Superior nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto e Lato Sensu*. A escolha desta disciplina deve-se por entender que ela trabalha com a formação didática e demais aspectos formativos da prática docente na universidade.

A questão metodológica remete ao papel do pesquisador que se preocupa em investigar a realidade do campo educacional no tocante à formação profissional. Por isso escolhi como caminho metodológico a Bricolagem, pois sugere que os fenômenos sociais não podem mais ser vistos fora do contexto complexo que os envolvem, possibilitando a busca de dados e informações em fontes diversas, numa visão complexa do objeto, considerando o contexto e o processo da pesquisa, deixando clara a preocupação com o relacionamento dialético entre conhecimento e realidade (KINCHELOE, 2007).

A Bricolagem possibilita uma maior liberdade do pesquisador em transitar no território metodológico, buscando associar variados saberes que possam melhor explicar a pesquisa. A provocação é para ir além, permitindo-se desconstruir e readaptar métodos, de modo que o objetivo principal seja retratar da maneira mais clara possível o seu objeto de pesquisa diante da realidade encontrada, evitando o reducionismo do chamado conhecimento monológico, que se justifica a partir de quadros de referência inquestionáveis, com “verdades

absolutas” sobre a realidade (IBIDEM). Não ter necessariamente que engessar o conhecimento a uma modalidade de pesquisa única dá ao pesquisador a possibilidade de aprofundar o estudo do seu objeto de pesquisa, fazendo as conexões necessárias para sua melhor compreensão.

É preciso ler nas entrelinhas das propostas de formação suas verdadeiras finalidades e o lugar que o professor, seus saberes, sua vida e seu trabalho ocupam no interior de cada uma delas. “Uma boa leitura do mundo e da profissão é aquela que serve de trampolim para outras leituras, para outros horizontes e não aquela que nos prende em uma estrutura que se compreende fechada, acabada, repetitiva e com interpretações restritas e restritivas” (SILVA, 2010, p. 50).

A pesquisa teve como lócus a Universidade Estadual do Ceará (UECE), mais especificamente o Centro de Educação; no que diz respeito ao público, foi composto de alunos da disciplina Didática do Ensino Superior, ministrada em dois cursos: 1) Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar; e 2) Pós-Graduação *Stricto Sensu*, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) aos mestrandos e doutorandos, como disciplina optativa da estrutura curricular. Quanto aos professores, fui buscar professores desta disciplina não só da UECE, mas de outra universidade, que se dispuseram a participar da pesquisa enquanto docentes da área de Didática. Utilizei como instrumento de pesquisa um questionário aplicado com os alunos e outro aplicado com quatro professores formadores.

O eixo teórico da investigação em tela trata da ideia do pensamento complexo de Morin (2000, 2010, 2015), que provocou a aproximação com outros autores estudiosos dessa área, como: Moraes e Navas (2010), Moraes e Suanno (2014), Nicolescu (1999). Outro eixo teórico foi a formação de professores na perspectiva do professor pesquisador, com Libâneo (2010); Pimenta (2012); Pimenta e Lima (2012); Pimenta e Franco (2012); Pimenta e Anastasiou (2005, 2002); Therrien (2006); Masetto (2012); Veiga (2012); Franco e Lisita (2008); Ghedin (2008), Beillerot (1996). No eixo metodológico, trouxe a Bricolagem com Kincheloe e Berry (2007).

O trabalho apresenta uma sequência de quatro capítulos, além desta introdução:

- o capítulo 2 trata da apresentação do caminho metodológico e o desenvolvimento da pesquisa, com o título: “Caminhos e trajetórias: por onde passa a metodologia de pesquisa”;

- o capítulo 3 discorre sobre o contexto da formação de formadores no campo da Didática, intitulado: “O trabalho do professor formador: a complexidade e o contexto da docência do ensino superior na sociedade contemporânea”;
- o capítulo 4 traz a Didática com o título: “A Didática como campo de conhecimento do professor formador”;
- no capítulo 5, faço a análise da fala dos alunos e professores, com “O professor formador e suas práticas pedagógicas: o que dizem os alunos e professores”.

A tese mostra que o professor formador parte da sua experiência teórico-prática para a articulação de saberes, a mediação e o diálogo entre ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa, teoria e prática, no sentido de criar e recriar a profissão magistério da educação superior na complexidade requerida pelas constantes mudanças sociais.

A relevância do tema está na possibilidade de contribuição para o debate a respeito da docência universitária a partir da prática do professor de Didática na perspectiva praxeológica que esta atividade permite.

PESQUISA E TRABALHO, RECRIAR

Transitar no universo de pesquisa
Inquietações que surgem como uma brisa
Por quê? Faz sentido? Recriar
Quanti e qualitativa reinventar

Bricolagem desafio constante
Para uma **bricoleur** iniciante
Educação e Didática na complexidade
Porta de entrada, movimento com intensidade

Pesquisa, escrita e leitura
Movimento pleno como tessitura
Pedacos, retalhos de conhecimento
Interagindo agora a contento

(Manuela Grangeiro)

2 CAMINHOS E TRAJETÓRIAS: POR ONDE PASSA A METODOLOGIA DE PESQUISA

“Devemos manter o gosto de experimentar, mesmo cometendo falhas. [...] Os processos vitais exigem, ao mesmo tempo, o rigor e o erro. Não podemos ter medo de não saber. O que devemos recear é não termos inquietação para passarmos a saber.”

(MIA COUTO)

Pensar a trajetória de pesquisa e os caminhos a seguir é um momento que requer do pesquisador disponibilidade para tomar decisões e, no percurso, caso necessário, adaptar ações e metodologias, associando-as para melhor responder à pesquisa. Este capítulo tem como objetivo descrever os caminhos por onde passou a presente pesquisa, com os respectivos instrumentos que facilitaram uma melhor investigação.

O universo da pesquisa é extenso e peculiar, podendo apresentar desdobramentos posteriores. Por isso é importante que os pesquisadores da atualidade ultrapassem os limites previsíveis de pesquisa para abraçar outras formas de procurar o conhecimento e fazer ciência. Mia Couto me inspirou a experimentar *não ter medo de não saber*, aguçando a inquietação de saber mais sobre os modelos metodológicos. Dessa forma, fui buscar na Bricolagem a abordagem metodológica que fundamenta este trabalho. Essa escolha se deu por acreditar que a complexidade da pesquisa pede uma abertura para o uso das metodologias, associando-as, se for o caso, mas não se concebe mais o fechamento em si mesma.

Os paradigmas da investigação não devem permanecer como estruturas fixas de categorias rígidas. Essa disputa entre as abordagens quanti e qualitativa foi evoluindo até se chegar ao discurso de métodos mistos, considerado pós-modernista diante dos dados, da coleta de dados, das estratégias de pesquisa. Enfim, misturar métodos quer dizer que qualquer um pode usar qualquer método, vendo-o como ferramenta na pesquisa (DENZIN e LINCOLN, 2005). Quando falo em paradigma me reporto ao pensamento de Moraes (2014), que explicita quais são os pontos vitais de um paradigma para ser considerado como tal:

Os pontos vitais de um paradigma são definidos pelos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que o constitui. No que se refere aos aspectos ontológicos, relacionados ao ser e sua realidade, para esta construção teórica, a realidade é complexa, dinâmica, mutável, multidimensional, contínua e descontínua, estável e, ao mesmo tempo, potencialmente instável, imprevisível, linear e, predominantemente, não linear em sua dinâmica operacional. [...] Esta mutação ontológica no estatuto do objeto provocou mudanças nas perspectivas epistemológicas do sujeito, do observador científico e nos processos de ensino-

aprendizagem, o que acabou desembocando nas relações entre sujeito e objeto, educador e educando, mente e corpo, razão e emoção, relações que implicam abertura [...] por parte dos educadores, clareza epistemológica e abertura das gaiolas disciplinares, ao trazer consigo a incerteza, o diálogo (p. 29).

Assim, os aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos devem ser contemplados ao se falar de um paradigma sem perder de vista a complexidade e as mudanças constantes da realidade.

A autora ressalta que essa clareza aparece como ponto fundamental para que o professor possa conduzir o seu fazer profissional, além do rigor metodológico na condução das ações que envolvem o objeto de estudo, o conhecimento e as disciplinas.

[...] Exige clareza epistemológica e rigor metodológico para que todas as possibilidades relacionadas ao objeto, ao conhecimento e às disciplinas, possam ser esgotadas e, ao mesmo tempo, serem capazes de favorecer a compreensão da multidimensionalidade constitutiva da realidade e do ser humano. Clareza epistemológica e rigor metodológico para que novos diálogos possam ser incentivados, diálogos mais competentes entre ciência, cultura e sociedade. (IBIDEM, p. 29)

A clareza epistemológica de pesquisa traz um arcabouço de possibilidades de investigação, desde que não se prenda ao que a autora chama de “gaiolas das disciplinas” e conhecimentos que limitam, muitas vezes, as investigações científicas. Moraes (2014) diz que, epistemologicamente, traz uma implicação de uma nova fenomenologia complexa do conhecimento e segue na confirmação do caráter indissociável entre o que se faz e as experiências vividas:

Metodologicamente, exige a percepção de interrelações, conexões, emergências e processos autoeco-organizadores emergentes, bem como o dialogo entre certeza e incerteza, sujeito/objeto, conhecimento técnico e sabedoria humana, além de privilegiar processos educacionais que requerem cuidado, amorosidade, escuta sensível, amor à vida, amor à verdade, amor ao conhecimento construído. (p. 30).

O diálogo entre certezas e incertezas é algo constante numa pesquisa que segue a direção da Bricolagem. Existe, então, o desafio eminente de desenvolver a Bricolagem sem “cair de novo em estruturas positivistas, empíricas e monológicas, ou de depender de discursos e metodologias de pesquisa conhecidos” (BERRY, 2007, p. 123), pedindo uma consciência do pesquisador quanto às dimensões social, política, econômica e educacional para que possa realizar uma análise contextualizada, além de considerar o momento de pesquisa um momento de formação não só para os participantes, mas para o próprio pesquisador— essa percepção auxilia a esclarecer e interpretar o objeto de pesquisa. Esta deve ser um instrumento que integre as práticas de escuta sensível no decorrer das suas atividades, por isso deve ter um sentido de diálogo e por essa razão se justifica a união entre pesquisa e

responsabilidade. O conhecimento da sua realidade dá ao homem a possibilidade de levantar hipóteses sobre suas problemáticas e buscar soluções para transformá-las. Moraes (2010) ressalta que

é preciso conhecer a problemática que nos afeta, apurar nossos canais perceptivos em relação à realidade, desenvolver uma escuta mais sensível e uma inteligência coletiva mais aguçada, além de intensificar os mais diferentes diálogos, no sentido de compreender as múltiplas realidades que se apresentam nos ambientes educacionais em que atuamos, vivemos/convivemos e nos realizamos como pessoas honestas, produtivas e conscientes de nossas responsabilidades sociais.

Dessa forma, para pesquisar, é importante compreender as múltiplas realidades existentes no espaço educacional. Nessa perspectiva, a compreensão de que o paradigma é um referencial, um norte para a metodologia e o referencial teórico faz-se necessária. Para tanto, o caminho da reflexão exige o desempenho de uma função crítica com relação aos conhecimentos científicos. Gamboa (2006) diz que é importante pensar nas formas de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento de modo que apareça a visão de mundo do pesquisador, que acaba por construir, entre outras coisas, uma epistemologia. Não podemos mais enxergar a pesquisa como um livro de receitas prontas para coleta e tratamento dos dados. O mais importante é fazer do momento de pesquisa provocações para a reflexão, mesmo que para isso tenha que buscar referenciais teóricos de áreas distintas do conhecimento.

Não se podem desconsiderar as influências absorvidas por outras abordagens de pesquisa que retratam pensamentos filosóficos de períodos diferentes. Trago algumas considerações de Alvesson e Skoldberg (2009) quando explicitam teorias filosóficas que permeiam uma linha invisível entre qualitativo e quantitativo. A questão do positivismo se dá porque o conhecimento chega como dados, sendo as teorias responsáveis pelas ligações desses dados e, em função de fatos existentes, o pesquisador tem o papel de reuni-los e sistematizá-los, ou seja, as proposições teóricas eram simplesmente declarações de relações universais a fim de identificar o racional e o lógico.

Quando aponto o entendimento sobre o positivismo é para facilitar a reflexão de que não é mais possível, na atualidade, pensar em pesquisa apenas vinculada ao pensamento positivista. Os estudiosos têm se posicionado cada vez mais, inclusive, para se contrapor à impressão de que as pesquisas quantitativas estão vinculadas ao positivismo. Elas têm um cunho muito mais investigativo, mesmo aquelas que se utilizam de referências quantitativas. De um jeito ou de outro, o pesquisador precisa se posicionar com humildade diante do objeto de pesquisa e de seus sujeitos, para que possa realmente vislumbrar os resultados reais da

pesquisa, desvinculados, muitas vezes, de suas expectativas iniciais. Mas não pode ser um engessamento que impeça a flexibilidade do pesquisador durante todo o processo de pesquisa. Nesse aspecto, a Bricolagem se aproxima como possibilidade, porém, é importante ressaltar que o fato de ser Bricolagem não quer dizer que não tenha uma orientação ou estrutura de pesquisa. Como diz Berry (2007, p. 123):

não há métodos ou procedimentos para construir o conhecimento por meio da Bricolagem como pesquisa. Isso não significa, todavia, que fazer a Bricolagem dispense estrutura. A estrutura da Bricolagem funciona voltada para dentro, lúdica, complexa e rigorosa.

Assim, o *bricoleur* pode transitar em elementos de pesquisa, de ludicidade, de racionalidade, na visão complexa da pesquisa, porém, de modo rigoroso e coerente em busca do seu objeto de pesquisa. O importante é contemplar a clareza do objeto e a busca pelo método ou métodos que melhor expliquem o objetivo apresentado. Sim, métodos, porque atualmente é possível associar métodos de pesquisa, desde que oportunize um maior alcance nos resultados de modo mais profundo e amplo. Não se concebe mais a tentativa de enquadramento fechado do objeto de pesquisa a somente um método ou uma abordagem.

Nas pesquisas realizadas nas ciências sociais e humanas, é importante ter uma visão complexa, alcançando o que alguns autores chamam de variantes epistemológicas, sociais, ontológicas e críticas, pois se considera o tipo de conhecimento produzido, o qual, por sua vez, depende dos problemas que se apresentam e de quais questionamentos fazemos diante deles e do mundo que temos à nossa volta (ALVESSON; SKOLDBERG, 2009).

No universo da pesquisa escolhido pelo pesquisador, o tema, de algum modo, já foi explorado em dimensões diferentes por outros pesquisadores, seja na análise psicológica, sociológica ou cultural, seja no estudo educacional. Para tanto, Kincheloe (2007, p. 51) coloca que a

arrogância do especialista empírico é abandonada em favor da humildade das perspectivas diversas [...] e que mesmo aquilo que acabamos de concluir em nossa pesquisa permanece eternamente aberto a reconsideração à luz do que poderia ser, do que foi e do que deveria ser.

Dessa forma, ao pensar uma pesquisa, não é suficiente a seleção de uma técnica sem que haja a articulação com os outros fatores que compõem a pesquisa. Os modelos ou paradigmas da investigação não devem permanecer como estruturas fixas ou como quadro de categorias rígido. Tem a preocupação com o relacionamento dialético entre conhecimento e realidade e sua visão a cerca deles. É necessário que os pesquisadores ousem mais em busca

da produção de conhecimento com novas metodologias de pesquisa, ou associando as existentes considerando a complexidade das demandas da atualidade, especialmente os pesquisadores em educação, por ser este o desafio desta pesquisa. Zeichner (1993) aponta para a necessidade de o docente ser um crítico das pesquisas no campo educacional e ser também um pesquisador para, assim, tornar-se um profissional reflexivo. Porém, a fragilidade da pesquisa no campo educacional e a distância da sala de aula são pontos críticos, porque a pesquisa só tem sentido se contribuir com os professores e suas práticas.

A Bricolagem se concebe na perspectiva de abertura e sensibilidade do pesquisador para buscar nas metodologias o que melhor atende o seu objeto de estudo, podendo utilizar uma ou mais metodologias, ou ainda os instrumentos de coleta e de análise diversos. Essa associação, compilação múltipla, constitui a Bricolagem. A provocação passa pelas idas e vindas ao objeto de pesquisa, no processo de constante mudança de crenças e verdades transitórias que vão compondo a investigação. O retorno ao objeto de pesquisa é o revisitar o texto inicial, é a realimentação do texto chamado de “porta de entrada” – POETA. Esse revisitar é complexo e requer a capacidade de interpretação do pesquisador.

Percebo a Bricolagem como um caminho conceitual, teórico e metodológico que traz a possibilidade de não simplesmente enquadrar o tema em um método, com objeto definido, mas alcança questões mais profundas de consciência social. Dessa forma, vai buscar nas mais variadas fontes, alternativas de pesquisa e de fundamentação teórica que possibilitem a construção do método de pesquisa a partir das ferramentas disponíveis, evitando, assim, roteiros pré-definidos que possam engessar o método e, por consequência, limitar os resultados de pesquisa. Na Bricolagem, o importante é ampliar os horizontes e articular os saberes de modo que melhor explique o objeto de estudo.

Nesta pesquisa, utilizei a Bricolagem na construção teórica e metodológica, e como instrumento de coleta de dados tive o questionário que, segundo Severino (2007), trata-se de um conjunto de questões que deve levantar percepções dos sujeitos pesquisados sobre os assuntos em pauta de estudo. No meu caso, apliquei dois questionários, um em duas turmas de Pós-Graduação e outro com professores formadores da Pós-Graduação, docentes da disciplina Didática do Ensino Superior.

Como lócus da pesquisa, escolhi dois cursos de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), instituição à qual estou vinculada no Programa de Doutorado e de onde venho com minha trajetória de formação em Educação. Os cursos de Pós-Graduação escolhidos foram: a Especialização em Gestão Escolar, pela compreensão de que seu público

prioritário provém da escola básica – professores, coordenadores e gestores que estão inseridos no contexto escolar, trazendo suas vivências de escola e suas expectativas quanto à formação superior; e as turmas de Mestrado e Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que trata da formação específica em educação para os que desejam seguir como docentes do Ensino Superior. Os professores que colaboraram com esta pesquisa são professores da disciplina de Didática do Ensino Superior. Dos que responderam o questionário, 3 são da UECE e 1 da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB (os sujeitos serão descritos no capítulo 5).

A disciplina Didática do Ensino Superior foi foco da investigação por compreender que é a disciplina que teoricamente habilita o docente para o ensino superior, sendo obrigatória aos cursos de Pós-Graduação. Nesta pesquisa, investiguei os alunos de Pós-Graduação *Stricto e Lato Sensu*, uma turma de cada, mas fui também ao formador, professor de Didática do Ensino Superior, fazendo desta pesquisa um espaço de reflexão alcançando alunos e professores.

Este capítulo traz como desdobramentos os seguintes temas: “A Bricolagem e a pesquisa, um caminho a percorrer”, contando a origem e história da Bricolagem e alguns fundamentos; e “A Bricolagem e seus princípios construindo novos caminhos metodológicos de pesquisa”, que demonstra os passos percorridos por alguns *bricoleurs* e a minha chegada à Bricolagem.

2.1 A BRICOLAGEM E A PESQUISA, UM CAMINHO A PERCORRER

A Bricolagem se apresenta como uma forma de olhar a pesquisa que dispõe de abertura para esse trânsito entre técnicas, metodologias e teorias do conhecimento. O termo “bricolagem” vem do francês e significa que um trabalho manual foi realizado utilizando materiais diversos e de forma improvisada. Não é uma questão de improvisação, mas de abertura para aproximação e associação de teorias e metodologias que respondam a pesquisa. Ainda é difícil encontrar pesquisas que utilizam a Bricolagem no Brasil, e até mesmo fora do país, por existir certa dificuldade em conceituar essa abordagem. Lévi-Strauss (1976) foi o primeiro a usar o termo nas Ciências Sociais. Dos poucos autores que estudam sobre Bricolagem, o mais citado é Kincheloe (2007), o qual aponta como possibilidade nas pesquisas em Educação e definiu a bricolagem como uma investigação que se apropria de

diferentes pontos de vista, de áreas de conhecimento diversas para interpretar um fenômeno. Defende que os *bricoleurs*

buscam perspectivas múltiplas, não para oferecer a ‘verdade’ sobre a realidade, e sim para evitar o conhecimento monológico que surge a partir de quadros de referência inquestionados e a desconsideração de diversas relações e conexões que ligam várias formas de conhecimento. (IBIDEM, p. 40).

Essa abordagem metodológica não se prende a roteiros prontos, pois vai criando novos processos, novas possibilidades de investigação, de acordo com a necessidade da pesquisa. Da mesma forma, não se fecha em conceitos preexistentes, buscando a criatividade tanto para associar conceitos e dialogar com áreas do conhecimento como para utilizar materiais que favoreçam à pesquisa. Não rejeita metodologias científicas existentes nem se engessa dentro delas, criando caminhos de associação e utilização de métodos e conceitos que ajudem no entendimento do objeto de pesquisa. Por isso, sempre há um diferencial no contexto em que se pode estudar um determinado fenômeno. Os *bricoleurs* se concentram no tratamento da complexidade do mundo vivido e, no processo de pesquisa, o conhecimento produzido é provisório e continuará em processo constante. Porém, é importante ressaltar que o elemento fundamental do rigor da Bricolagem é “a capacidade de usar essa liberdade de forma sábia e para propósitos social e educacionalmente importantes” (IBIDEM, p. 65). Segundo o autor, os *bricoleurs*

devem usar múltiplas tradições de pesquisa e ferramentas teóricas para compreender as formas com que esses fatores influenciam o modo como vemos o mundo à nossa volta. [...] têm em mente que qualquer pesquisa que não considere essas dinâmicas não é capaz de produzir um quadro complexo, denso e matizado de um fenômeno. (KINCHELOE, 2007, p. 108).

A Bricolagem traz um rigor próprio, caracterizado pelos variados posicionamentos e sentidos, tornando o conhecimento algo processual e inacabado, pois o vê sempre como transitório (NEIRA; LIPPI, 2012). Assim, faz um mapeamento de todo o processo de pesquisa para que se possa alcançar o maior número possível de vertentes que contemplem o objeto de pesquisa, considerando o que traz o pesquisador, neste caso, chamando de *bricoleur*.

Kincheloe e Berry (2007) destacam alguns aspectos que consideram importantes na prática da Bricolagem, como escolher a interpretação que proporcione uma visão complexa e rica do contexto, para dar acesso a novas possibilidades de sentido, ajustando-se ao fenômeno em estudo. Para compreender o objeto de estudo, segundo a Bricolagem, é

necessário ter a escuta sensível (BARBIER, 1998) para escutar os diferentes sujeitos, procurando entender seus argumentos.

A produção de conhecimento no âmbito da temática proposta deve ser vista de forma ampliada, podendo acrescentar alternativas de investigação, uma vez que os *bricoleurs* podem pensar alternativas de novas formas de rigor. Ao contrário do que se pensa, a Bricolagem possui rigor científico e estrutura de trabalho definida. A diferença entre ela e a pesquisa monológica é que ela tem flexibilidade, mudanças e inovações, pois o rigor científico existente permite que a estrutura metodológica seja um guia, e não um caminho predeterminado.

Fazer bricolagem tem algumas implicações que se relacionam justamente ao rigor exigido. É necessário selecionar referenciais teóricos, estratégias e métodos de pesquisa. Porém, o diferencial está na elasticidade dessa seleção pelos *bricoleurs*, que devem justificar essas escolhas na busca pela melhor compreensão do fenômeno. As categorias que Kincheloe e Berry (2007) explicam se transformam num tipo de jogo ou quebra-cabeças, ou numa colcha de retalhos, na qual cada pedaço será *costurado/ligado* pelo *bricoleur*, de acordo com seu interesse investigativo. Caracteriza-se ainda pela desconstrução e reconstrução de conceitos, interpretações, formas e metodologias, adaptando-se gradativamente à *confecção* da colcha de retalhos, de modo que contemple o objeto investigado. Ressalta-se que a escrita do texto de um *bricoleur* já se configura como a própria Bricolagem (IBIDEM), descartando e agregando dados novos para cercar o objeto estudado e esclarecer, a partir de várias perspectivas, a pesquisa. Então, é comum, na construção de uma pesquisa que teve a Bricolagem como orientação, o descarte e/ou aproveitamento de pedaços escritos e reescritos.

A interpretação no caso da Bricolagem é sempre uma atividade criativa e produtiva. O lado criativo da interpretação faz com que utilizemos a dimensão estética, que, segundo Rios (2011), diz respeito à sensibilidade presente e sua perspectiva criadora, proporcionando novas maneiras de perceber as manifestações da cultura e sociedade. Complementando essa questão, Morin (2000) fala da arte de despertar a dimensão estética da existência e ver o mundo de uma forma diferente, “demonstrar que em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana” (p. 45). Já Kincheloe e Berry (2007, p.116 e 117) entendem que

A arte sempre serviu a uma função objétil, ao catalisar a produção de interações e concepções singulares em diversos domínios. Na verdade, a qualidade objétil da arte induz pesquisadores e analistas de vários tipos a adquirirem nova consciência, a

fazerem novas perguntas e a abordarem a complexidade de maneira que teriam sido mais difíceis fora do domínio estético.

A Bricolagem possui uma estrutura que contribui para visualizar as questões do supérfluo sem cair em estruturas positivistas, empíricas e monológicas, utilizando as ferramentas e novas tecnologias. Porém, diferencia-se ao usar as ferramentas de pesquisas tradicionais. Assim, é possível não somente escolher dentre muitas estruturas, como também criar a própria estrutura, o que guiará o pesquisador, com o auxílio dos referenciais teóricos escolhidos, na interpretação da pesquisa. O pesquisador tem autonomia de organizar a pesquisa, traçando no processo o que é relevante ou não, não precisando necessariamente seguir procedimentos predefinidos.

2.2 A BRICOLAGEM E SEUS PRINCÍPIOS CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

O ponto de partida da utilização da Bricolagem é a escolha, pelo pesquisador, de um texto (ou parte dele) ou um elemento que seja uma porta de entrada (POETA), no qual ele faz a sua primeira aproximação com o fenômeno estudado. Esse texto pode ser uma poesia, reportagem, filme, imagem, livro, teoria, depoimento, trechos de textos, objetos, objetivos que servirão de ponto de partida e de entrecimento das diversas áreas de conhecimento que servirão de diálogo teórico e de análise da pesquisa. É chamado “porta de entrada” porque o pesquisador vai e volta a ela inúmeras vezes, no decorrer da investigação, para alcançar seu objetivo proposto (BERRY, 2007, p. 131).

A não-linearidade da estrutura da Bricolagem possibilita uma flexibilidade do pesquisador, que pode transitar nas idas e vindas ao POETA quantas vezes forem necessárias, podendo revisitar algum princípio mais de uma vez ou não visitar nenhum deles. O importante é que o pesquisador fique à vontade para aprofundar os estudos relacionados a cada princípio ou temática quantas vezes achar necessário, para contemplar o máximo possível o objeto de estudo. Confronta, assim, as metodologias lineares que a pesquisa acadêmica apresenta na maioria das vezes, por receio de romper com as estruturas e buscar novos conhecimentos e novas metodologias que desafiem o seu objeto de estudo, de modo que amplie a sua compreensão. Por exemplo, dependendo da temática de pesquisa um estudo de caso simples, pode alcançar seus objetivos, porém, também pode não consegui-lo, e o pesquisador, por medo de ousar, prefere enquadrar sua pesquisa no que já existe. Este não é o meu caso. A

ousadia de romper com os modelos para tentar ampliar os horizontes da pesquisa ora apresentada me possibilita novas perspectivas de estudo e de investigação, sendo impulsionador na busca de novos caminhos, ou simplesmente de *novos jeitos de caminhar* (Thiago de Mello¹). Como explica Berry (2007, p. 126):

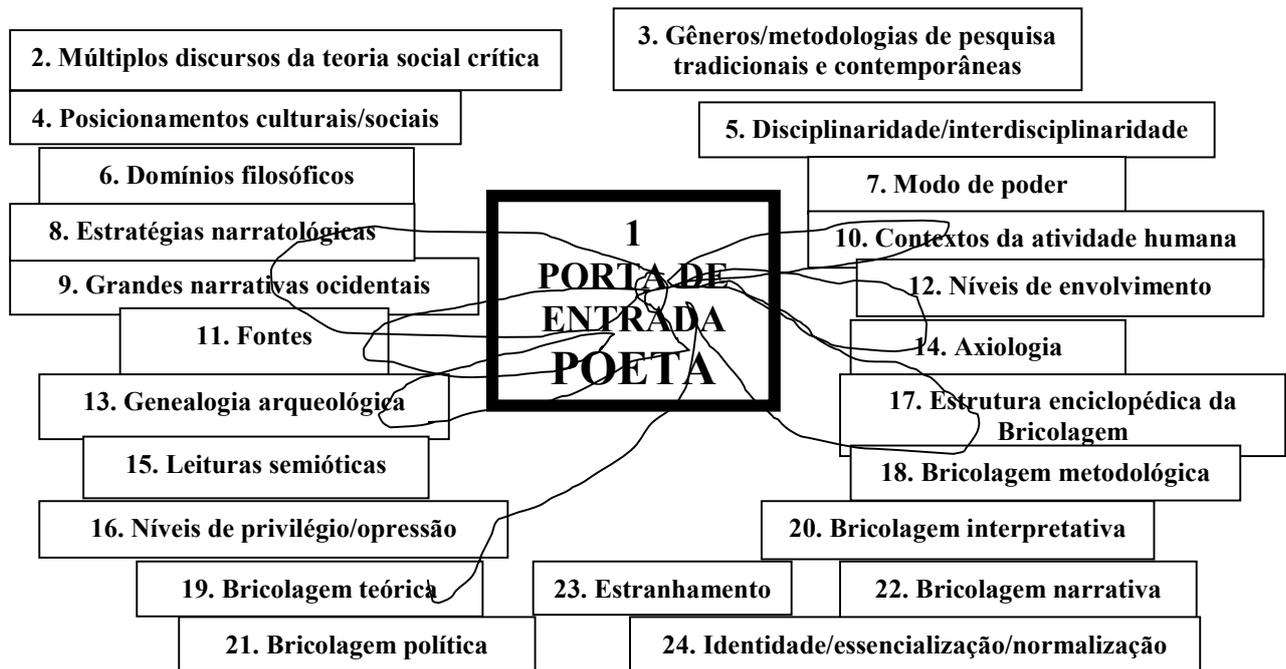
Em lugar de respostas, conclusões e questões para outras pesquisas, como proclamam as abordagens e os métodos tradicionais de pesquisa, a Bricolagem gera conhecimento para ação social que transforma narrativas e discursos, bem como metodologias procedimentais de pesquisa. É Bricolagem incluir todas as vozes e ideologias [...] que estruturas são capazes de superar a racionalidade linear.

Dessa forma a Bricolagem não se fecha em si mesma, mas dialoga com metodologias e teorias, aproxima discursos e desafia o *bricoleur* no fazer pesquisa pela não-linearidade proposta. Berry (2007) propõem um mapa iniciando-se com um POETA, que é o ponto 1, constando de vinte e três (23) princípios que vão sendo entrelaçados formando analogicamente a imagem de uma borboleta. Esse formato ou desenho varia de acordo com o objeto de pesquisa e os princípios que o pesquisador definir como pontos de realimentação. Como pode revisitar mais de uma vez um mesmo princípio, logo o desenho varia de configuração dependendo do caminho de pesquisa que faz o pesquisador. Pode tomar a forma de esferas, de espiral, de estrela, de acordo com o que for se configurando a pesquisa.

Para a autora “estruturas e processos servem como guias e não como diretrizes e métodos” (IBIDEM, p. 127). Encontrei algumas pesquisas que apontaram desenhos diferentes para configurar a imagem da Bricolagem. Entretanto, a autora citada traz uma explicação teórico-metodológica que atende a presente pesquisa, diz ainda que “a Bricolagem, de certa forma, emprega, ao mesmo tempo, o tradicional e a pluralidade da pesquisa pós-moderna” (p. 127) e é esse paradoxo que desafia o *bricoleur*. O que importa é que o *bricoleur* esteja no controle dos movimentos de pesquisa, podendo criar, visitar e revisitar aspectos metodológicos, teóricos e de análise, assim o avanço vai se configurando de modo aleatório, mas coerente com o POETA. Esse desenvolvimento complexo provoca uma aproximação com princípios da complexidade, como auto-organização, realimentação, aleatoriedade, espontaneidade e bifurcações, entre outros, sendo, portanto, a complexidade uma das categorias teóricas do presente trabalho.

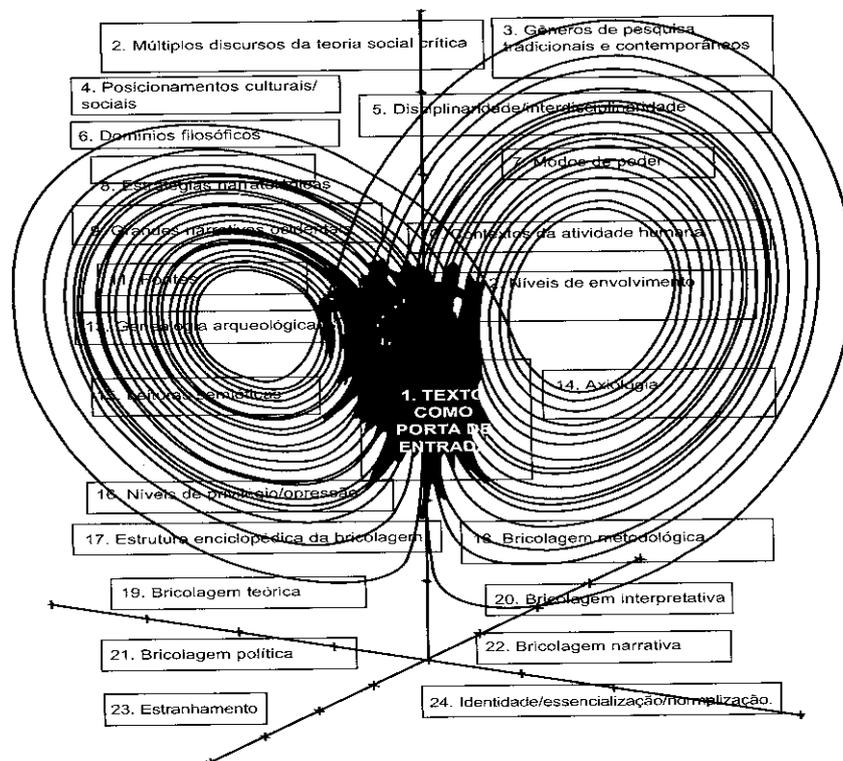
¹ Amadeu Thiago de Mello é um poeta tradutor brasileiro natural do Amazonas, reconhecido como um ícone da literatura regional. Tem publicações traduzidas em mais de 30 países. Foi preso político na época da ditadura militar. A poesia de Thiago de Mello vincula-se à terceira geração do Modernismo, marcada pelo engajamento político e pela preocupação social. (Disponível em: <http://www.escritas.org/pt/bio/thiago-de-mello>. Acesso em 22/11/2016).

Figura 1 - Imagem dos princípios da Bricolagem²



Os autores ainda colocam outras possibilidades de desenho considerando os mesmos princípios.

Figura 2 - Imagem borboleta da complexidade



² Figura 1 e Figura 2 - Fonte: BERRY, K.S. Realimentação para uma complexidade crescente. In: KICHELOE, Joel L. e BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2007.

A autora apresenta 23 princípios correspondentes aos desenhos anteriormente expostos, os quais explico rapidamente cada um deles e, em seguida, apresento a escolha dos que pretendo visitar nesta pesquisa. Dessa forma, preferi seguir os princípios apresentados pela autora como referência de categorização, demonstrando a cada capítulo da tese a evolução do desenho que será alcançado no final. Essa demonstração gradativa foi uma escolha que fiz para que seja possível verificar a construção da Bricolagem ora apresentada. Os princípios mencionados têm uma direção que se aproxima dos princípios da complexidade³ (BERRY, 2007):

2. *Múltiplos Discursos da teoria social crítica*: refere-se a teoria crítica da Escola de Frankfurt, o pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós colonialismo, a pedagogia crítica, construtivismo/construtivismo crítico, a teoria da complexidade, etc.;
3. *Gêneros/ metodologias de pesquisa tradicionais e contemporâneos e suas ferramentas analíticas*: traz ideias, discursos e metodologias da análise quantitativa e qualitativa tradicional como estudo de caso, pesquisa-ação, etnografia, etc.;
4. *Posicionamentos culturais/sociais*: o pesquisador se posiciona na interpretação do texto por meio de discursos e artefatos específicos que interfere na posição do pesquisador, a partir de seus conhecimentos, valores, crenças e práticas;
5. *Disciplinaridade/interdisciplinaridade/departamentalizações do conhecimento*: o conhecimento disciplinar é reorganizado em novas configurações e alianças ou formas de interdisciplinaridade;
6. *Domínios filosóficos*: produz ideias de como e porque o mundo é ou deveria ser, como conhecemos/somos/agimos, no sentido de criticar textos e desvendar a manipulação do conhecimento;
7. *Modos de poder*: expõe diferentes modos de poder e de relacionamento que estão em ação no decorrer dos estudos de pesquisa, nos discursos e ideias;
8. *Estratégias narratológicas*: utiliza romance, tragédia, sátira, ironia, comédia dependendo do seu estilo pessoal e literário;
9. *Grandes narrativas ocidentais*: desconstrói teorias e discursos dominantes e totalizantes. Emprega essas narrativas como um meio para desmistificar mitologias produzidas;
10. *Contextos da atividade humana*: envolve conhecimento, verdades, crenças e valores com os contextos temporais e espaciais nos quais foram criados, fizeram-se circular e se mantiveram;
11. *Fontes*: acesso a fontes tradicionais e contemporâneas de conhecimento e artefatos, como oralidade, escritos, fotografias, recursos visuais etc.;
12. *Níveis de envolvimento*: estrutura o processo de envolvimento à medida que o *bricoleur* emprega o mapa, o conhecimento vai se modificando através dos distintos níveis de envolvimento;
13. *Genealogia arqueológica*: problematiza diferentes aspectos de análise textual, tais como sujeito, poder/conhecimento, discursos e políticas institucionais etc.;

³ Princípios da complexidade diante da bricolagem: Auto-organização, condições longe de equilíbrio, realimentação, aleatoriedade, espontaneidade e bifurcações (BERRY, 2007, p. 128).

14. *Axiologia*: questiona qual é e a quem pertence a moralidade/os valores que contam. Acrescenta configurações ao mapeamento dos centros mutantes de privilégio e opressão;
15. *Leituras semióticas*: o *bricoleur* questiona se o texto está reproduzindo pressupostos e códigos/signos/significantes/representações embutidos que são dados como certos;
16. *Níveis de privilégio/opressão*: inspeciona de modo coerente com as outras áreas do mapa, o POETA, em busca de níveis flutuantes e constantes de privilégio e de opressão;
17. *Estrutura enciclopédica da bricolagem*: organiza termos fundamentais em ordem alfabética;
18. *Bricolagem metodológica*: emprega muitas estratégias de coleta de dados e de técnicas de pesquisa;
19. *Bricolagem teórica*: usa um amplo conhecimento de posições sócio-teóricas para situar e determinar os propósitos, sentidos e usos do ato de pesquisa;
20. *Bricolagem interpretativa*: emprega uma gama de estratégias interpretativas que emerge de uma consciência detalhada do campo da hermenêutica;
21. *Bricolagem política*: entende que todos os processos de pesquisa têm implicações políticas e são manifestações de poder;
22. *Bricolagem narrativa*: todo o conhecimento de pesquisa é moldado pelos tipos de histórias que os investigadores contam sobre seus tópicos, de modo que refletem tradições narratológicas específicas: comédia, tragédia e ironia;
23. *Estranhamento*: todos os estudos são sobre estranhamento, mesmo quando autobiográficos ou indicadores de caráter posicionado. O *bricoleur* como produtor de conhecimento, crenças e valores sobre o outro (estranhamento), monitora seus estudos em busca das formas como o outro é representado;
24. *Identidade/essencialização/normailização*: evita reduzir a diferença em identidades, bem como em categorias e processos socialmente construídos.

Nessa concepção trazida pelos autores, destaco os termos que considero novos no meio da pesquisa, que são as Bricolagens metodológica, teórica, interpretativa, política e narrativa. O primeiro diz respeito às atividades que acontecem no decorrer da pesquisa, sendo apontada como os retalhos metodológicos, permitindo ao pesquisador transitar em várias metodologias para cercar o objeto de estudo. O segundo trata-se da construção teórica do trabalho, na medida em que o *bricoleur* busca nas teorias, abordagens e paradigmas explicar o trabalho, fazendo articulações teóricas, muitas vezes, nunca vistas. Em seguida, contempla-se a interpretação, relacionando a pesquisa aos sujeitos participantes, considerando aspectos biográficos, sociais, de formação etc. O quarto é o conhecimento vinculado às questões de poder socialmente situadas. Por fim, o narrativo alcança as questões do contexto e de gênero a partir das narrativas dos sujeitos, relacionando-as ao tema do trabalho. Tais princípios vão se aproximando dos demais, o que os diferencia é o fato de sua construção já se uma Bricolagem

inserida em uma Bricolagem maior. Essas ligações feitas no desenvolvimento da pesquisa e da escrita vão constituindo a Bricolagem.

Dos princípios apresentados, demonstro a seguir apenas aqueles que foram contemplados neste trabalho, apontando os aspectos que percebi ao longo de seu desenvolvimento, visitando e revisitando cada um deles quando foi preciso. Utilizo a mesma estrutura dos princípios apresentada pela autora, com algumas adaptações e acréscimos que se fizeram necessários, e renumero em ordem crescente para melhor compreensão. Por se constituir uma construção da Bricolagem, os princípios são revisitados ao longo do trabalho, alguns mais, outros menos, desde que promovam a retroalimentação do POETA, que é o ponto de partida e de chegada da pesquisa. Existem pontos de ligação que serão construídos no decorrer do trabalho, de modo que o movimento do desenho é progressivo. Para este trabalho, defini como POETA um tema que chamei de **“Concepções sobre a Prática Pedagógica do Professor Formador na disciplina de Didática do Ensino Superior”**. Escolhi enumerar os princípios com caixas de diálogos, por entender que tais princípios se entrecruzam ao alimentar e realimentar o POETA:

Figura 3 - Bricolagem elaborada pela autora a partir do modelo apresentado por Berry (2007).

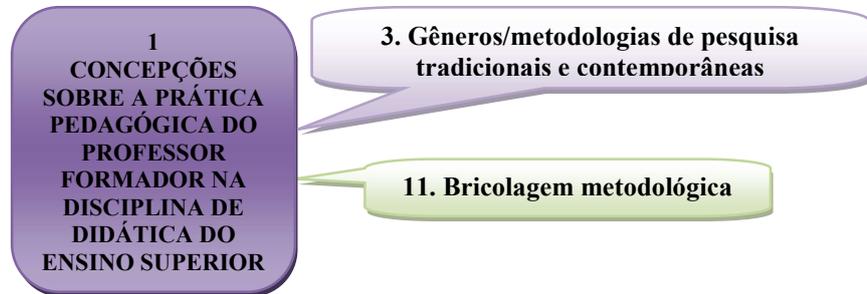


Fonte: Elaborada pela autora

O POETA foi visitado e revisitado a partir da interação com cada área do conhecimento proposta na estrutura. Esse processo alimenta a Bricolagem, podendo modificar, ampliar, provocar questionamentos, enfim. Cada visita a uma estrutura se liga a um ponto, podendo formar figuras diferentes. Criei uma configuração que evoluirá no decorrer do trabalho. Chamo as figuras de *slides* para melhor compreensão do leitor. Início a constituição

da imagem com os princípios 3 e 11, que foram visitados nas reflexões feitas quanto às metodologias de pesquisa tendo a Bricolagem como abordagem metodológica.

Figura 4 - Primeiro slide da Bricolagem



Fonte: Elaborada pela autora

Quanto ao instrumento de coleta de dados, estabeleço o questionário, o qual, segundo Gil (1999), é uma técnica de investigação que contém um número determinado de questões para conhecer as opiniões das pessoas sobre um determinado assunto. Ele foi aplicado com públicos diferenciados, e a análise se deu a partir da aproximação do estudo teórico feito nos capítulos subsequentes. Na minha percepção, a Bricolagem é um caminho para confirmar o que Libâneo (2010) manifesta como necessidade da postura do educador:

É preciso um investimento competente dos educadores na definição dos saberes necessários de serem ensinados, que abram aos educandos possibilidades de uma existência humanizada, isto é, de uma autodeterminação guiada pela razão e orientada para: a liberdade reciprocamente reconhecida; a justiça; a tolerância crítica; multiplicidade cultural; redução da opressão do poder e desenvolvimento da paz; encontro com o outro e vivência da experiência de felicidade e satisfação (p. 51).

No caso da Bricolagem, “o relacionamento entre as formas de ver de um pesquisador e o lugar social de sua história pessoal [...] concentrando-se na elucidação de sua posição na teia de realidade [...] esta baseada em uma epistemologia da complexidade” (KINCHELOE, 2007, p. 16). Dessa forma, vai buscar nas mais variadas fontes alternativas de pesquisa e de fundamentação teórica algo que possibilite a construção do método de pesquisa a partir das ferramentas disponíveis, evitando, assim, roteiros pré-definidos que possam engessar o método e, por consequência, limitar os resultados de pesquisa. A realimentação na Bricolagem funciona como uma ruptura à tendência de engessamento das pesquisas aos métodos de pesquisa, propondo reflexões consistentes em áreas diferentes, que vão desenhando o objeto de pesquisa e sua complexidade. Como explica Alcântara (2013, p. 99), “independentemente das escolhas teóricas, metodológicas, da estrutura e metáforas que possam ser adotadas, a bricolagem exige muito trabalho e um grande sentido lúdico”. Berry (2007, p. 128) complementa:

Uma vez iniciado o processo os elementos da complexidade levam o *bricoleur* adiante. As referências que surgem a seguir possibilitam que ele avance de maneira aleatória, às vezes rumo a áreas conhecidas, outras vezes em direção a territórios desconhecidos. Embora as escolhas e as direções venham a variar com cada *bricoleur*, o padrão emergente evolui como o efeito-borboleta da complexidade.

A perspectiva no desenvolvimento da pesquisa é ir além, inclusive, permitindo-se desconstruir e readaptar métodos, de modo que o objetivo principal seja retratar do mais claro possível o seu objeto de pesquisa diante da realidade encontrada. Refletir sobre os conteúdos trabalhados e a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico e cultural é essencial para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Lima (2004) corrobora com esse pensamento quando coloca que a “ação refletida transformadora, mediada pelo conhecimento” contribui para a prática profissional e para a reflexão docente. A criticidade sobre a realidade implica não apenas a percepção do real, mas o compromisso ético de transformá-lo. Essa projeção teórico-metodológica nos conduz ao que explica Santos (2000, p. 26):

[...] explorar é tipicamente fazer a primeira aproximação de um tema e visa a criar maior familiaridade em relação a um fato, fenômeno ou processo. Quase sempre se busca essa familiaridade, prospecção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto, e até mesmo revelar ao pesquisador novas fontes de informações.

A utilização de estratégias na Bricolagem coloca algumas condições ao pesquisador, a partir da necessidade de uma visão crítica dos dados coletados e das teorias estudadas. A Bricolagem permite a associação de metodologias diversas, procedimentos e técnicas de pesquisa. Para este trabalho, proponho como categorias teóricas: Didática, Complexidade e formação de professores, utilizando o questionário na pesquisa de campo.

Esta pesquisa se insere ao campo das pesquisas qualitativas, as quais, segundo Minayo (2007), caracterizam-se pela relação que estabelecem entre o mundo real e o sujeito, sendo a interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados as bases para a pesquisa.

Trabalhei com questionários aplicados nas duas turmas escolhidas, uma de Pós-Graduação *Lato sensu* e outra de *Stricto sensu*, além de professores da disciplina, na tentativa de ter como ponto de partida de análise a visão do aluno e do professor quanto à disciplina e ao formador da Didática do Ensino Superior.

A construção teórica que faço a seguir se configura e evolui como a Bricolagem teórica, além da aproximação com outros princípios anunciados anteriormente, que se apresentam no decorrer dessa construção. Percebe-se, então, que a seleção de métodos,

referências teóricas e análises é a Bricolagem se construindo, deixando clara a autonomia do pesquisador em desenhar sua pesquisa, para que não se sinta obrigado a enquadrar sua pesquisa em fôrmas e formas pré-existentes. A criação e a recriação são prerrogativas dadas ao *bricoleur*.

TEORIA E EDUCAÇÃO, DIALOGAR É O SEGREDO

Chega de mansinho a teoria
Que vai se fazendo como guia
Conhecimentos diversos dialogando
Paradigmas aos poucos se confrontando

Complexidade na atualidade
Resistência na universidade
Conhecimento não linear
Saberes que vão circular

Sair dos quadrados disciplinares
Provocações transdisciplinares
Atividade docente contextualizada
Busca constante ampliada

(Manuela Grangeiro)

3 O TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR: A COMPLEXIDADE E O CONTEXTO DA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

“O ensino educativo tem como missão transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.”

(EDGAR MORIN)

O presente capítulo tem como objetivo identificar as bases epistemológicas do trabalho do professor formador e sua práxis no contexto atual. Recorrendo à epígrafe, Morin ressalta a abertura e a liberdade do modo de pensar no ensino educativo. Trouxe esse pensamento para evidenciar que a produção agora apresentada é uma produção *livre e aberta*, que busca a aproximação do entendimento sobre a docência, passando pelo campo de conhecimento da Didática como parte da Pedagogia, a qual se preocupa com os fenômenos do ensinar e do aprender. No entanto, essa Didática está situada em um contexto histórico e social.

Início aqui o Princípio 8: a Bricolagem teórica, trazendo o estudo teórico que fundamenta este trabalho e que perpassa por vertentes diversas quanto à compreensão do contexto no qual o professor formador está inserido e sua prática. Reconheço como uma Bricolagem porque faço aproximações teóricas de diversas áreas e concepções, tornando possível um diálogo inovador entre autores que, a princípio, não dialogam teoricamente, mas, neste trabalho, encontram-se para fundamentar as categorias teóricas inicialmente apresentadas: Didática, Complexidade e formação de professores. Na construção da Bricolagem, reporto-me de vez em quando ao POETA para aproximá-lo dos princípios pré-definidos. Lembro, ainda, que é possível revisitar os princípios mais de uma vez para melhor explicar o POETA, dessa forma, o desenho vai evoluindo no decorrer do trabalho.

Figura 5 - Segundo slide da Bricolagem.



Fonte: Elaborada pela autora

Lima (2009, p. 73) esclarece que “o professor formador aparece com maior relevância no panorama da educação brasileira com as políticas, as reformas da educação, decorrentes dos acordos internacionais”. A autora acrescenta que os professores que desejam ingressar no ensino superior muitas vezes querem respostas dos seus formadores, e esperam deste profissional receitas e indicativos que apontem para a solução dos problemas de sala de aula. Além disso, há uma polarização: de um lado, o conhecimento científico-acadêmico, voltado para a pesquisa; do outro, o estudo dos saberes da prática docente nos cursos de formação de professores. Existe um aspecto complexo e contraditório no desempenho do professor formador, o fator valorativo da profissão docente, que ao mesmo tempo requer a pesquisa e a prática de forma integrada.

Para perceber os reflexos do contexto da sociedade atual no trabalho do professor formador na Pós-Graduação, começo indagando: quais as principais mudanças acontecidas no campo da formação docente na sociedade atual? Como essas mudanças interferem na formação, na vida e no trabalho do professor formador?

Para este estudo, parti dos fundamentos de Morin (2005), quando ensina que, diante de problemas complexos que as sociedades contemporâneas enfrentam, os estudos inter – poli – transdisciplinares podem apontar para análises adequadas. Segundo o autor, “de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas?” (p. 116). Dessa forma, ele afirma que o pensamento complexo aproxima-se da realidade quando vê o ser humano como unidades complexas, como a sociedade, e por isso são multidimensionais: “o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa, etc. O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados” (IDEM, 2010, p. 36). E o professor está imerso nesse contexto e nessa perspectiva multidimensional, na medida em que sua formação necessita do contexto para que o sentido dela seja amplamente alcançado.

No contexto atual, Moraes (2014) apresenta alguns problemas que considera emergentes e merecedores de atenção:

- 1) a globalização competitiva decorrente de uma visão unilateral de desenvolvimento; 2) um consumismo exacerbado, moldando desejos, vontades e relações humanas; 3) um desenvolvimento material inquestionável, mas do qual pouco são aqueles que verdadeiramente dele desfrutam, ao mesmo tempo, em que

vem provocando uma degradação ecossistêmica e meio-ambiental sem precedentes na história de nossa civilização, diminuindo a qualidade de vida no planeta Terra; 4) uma civilização ocidental insensível ao problema da fome, já que a geografia da pobreza se expande cada vez mais. (p. 22).

Assim, a falta de sensibilidade que assola as relações de uma maneira geral, muitas vezes, não nos permite refletir sobre as consequências que interferem diretamente na vida e no trabalho dos docentes, bem como no desempenho do aluno. Essa realidade fica exposta às mais diversas demandas e contextos.

O mundo do trabalho, hoje, apresenta algumas preocupações relevantes para a atuação profissional. Porém, ao mesmo tempo em que existe uma crise, é também um momento propício para mudanças, pois desperta reflexões em alguns espaços de formação e promove a conscientização do professor diante da realidade profissional, apesar de sofrer com o modelo educacional vigente, que cobra certificação e produção desenfreada.

O desafio na relação de ensino e aprendizagem é descobrir como contribuir com a formação dos alunos diante dos problemas que nos impõe a realidade. Daí a importância de olhar para a questão da mediação pedagógica diante dos conceitos de complexidade e da necessidade do desenvolvimento do diálogo entre as áreas de conhecimento. É uma reflexão difícil diante das políticas baseadas no ajustamento da educação aos interesses econômicos perante os organismos internacionais que financiam treinamentos e até mesmo cursos de licenciatura para os professores, mas com cursos aligeirados. Mesmo com a oferta de material de qualidade, os conhecimentos construídos são rasos e sem condições de aprofundamento, o que reforça a superficialidade para não se alcançar a raiz das questões sociais.

Existe também, nesse contexto, a busca por um emprego fixo, que ofereça certa estabilidade ao professor, mas, em contrapartida, pode também provocar certa acomodação diante da realidade massacrante em que vive. Isso provoca uma dicotomia entre seu compromisso com a prática e a inserção à lógica do capital. Falar em humanização e em trabalho coletivo é um desafio, pois o estímulo é o da competição, que por vezes abafa princípios como o do respeito e da colaboração. É uma lógica de cada um por si, aumentando o individualismo. Possibilitar a autonomia na construção do conhecimento do aluno passa por compreender essa realidade social em que se vive, sendo um dos maiores desafios do professor.

No mundo laboral do docente universitário, encontramos muitos professores que ingressaram nessa profissão por falta de oportunidades nas áreas de sua formação inicial, como advogados, engenheiros, médicos, enfermeiros, técnicos, entre outros que acabam por enveredar na docência. Para esses profissionais, é preciso um despertar acerca da necessidade de investir

numa formação pedagógica. Muitas vezes, esses profissionais acreditam que só o conhecimento técnico é necessário para sua atuação em sala de aula. Essa questão se agrava diante da realidade de trabalho, na qual são postas exigências de produção e pesquisa que comprometem mais ainda sua atuação em sala de aula, pois, em busca de melhores condições, abrem mão de um espaço de formação e leitura, fundamental para sua preparação enquanto docentes.

Trago alguns pontos para reflexão quanto à formação dos professores que atuam como formadores nos diferentes cursos de Pós-Graduação ofertados pelas Instituições de Ensino Superior. Ressalto inicialmente a preocupação com a produção do conhecimento e da cultura, que, de uma maneira preocupante, “tem adquirido novo significado, deixando de ser um bem simbólico, social e historicamente construído e acumulado por meio da pesquisa científica e do ensino de qualidade, passando a tão somente valer pela certificação que oferece” (PETRAGLIA, 2014, p. 127).

Muitas vezes a construção dos conhecimentos pedagógicos por parte desses professores se origina da/na própria experiência, no exercício da docência, através dos desafios que se colocam cotidianamente no chão da sala de aula. Eles se tornam formadores, como filhos de suas próprias obras e buscas na atividade profissional.

Boa parte dos profissionais que atua como docentes nas universidades carecem de formação pedagógica. A discussão acerca dessa formação põe em evidência que a legislação, que aponta timidamente para o preparo do docente para atuação na educação superior, como o ocorrido nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*; como também a estrutura curricular dos referidos programas, oferece duas oportunidades de formação pedagógica: a disciplina de Didática do Ensino Superior e o Estágio de Docência.

E é nessa dinâmica que vemos hoje uma expansão do acesso da população brasileira à educação superior, que não acompanha nem se preocupa diretamente com os problemas apontados, mas com a expansão propriamente dita. Moraes (2014) complementa:

De um modo geral, somos insensíveis ao subdesenvolvimento humano e nos acostumamos com o aumento da violência muito rapidamente, assim como o médico se acostuma com a morte rodando, diariamente, os corredores hospitalares. Somos também insensíveis aos problemas docentes e discentes que afligem nosso contexto educacional e que vem comprometendo, seriamente, não apenas a qualidade da educação oferecida às gerações atuais, mas, principalmente, o futuro e a esperança de uma imensa geração de brasileiros e brasileiras, que se sentem impotentes e vulneráveis diante de tudo o que acontece. (p. 23).

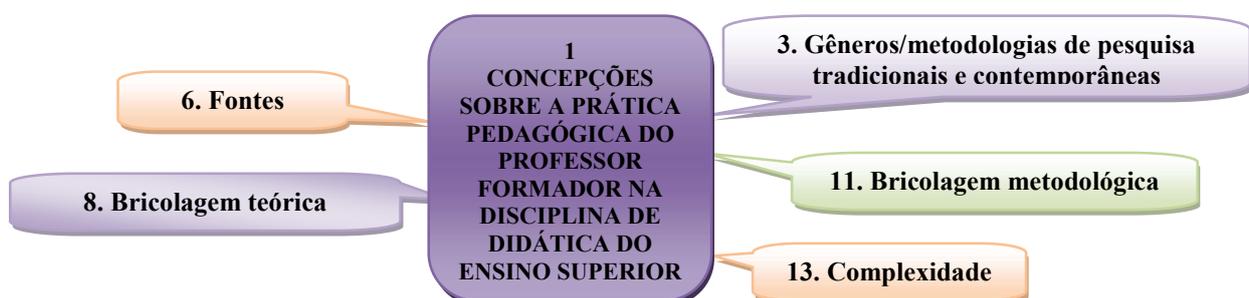
Esta reflexão percorrerá o seguinte roteiro: “A complexidade e os aspectos teórico-metodológicos na análise da prática educativa”; “A formação docente para a Educação

Superior na atualidade e o professor formador”; “Professor formador construindo sua identidade profissional” e “Inovação ou metodologias inovadoras?”. Início a jornada de visita e revisita à Porta de Entrada da Bricolagem que se apresenta neste estudo. Revisitando o POETA: “**Concepções sobre a Prática Pedagógica do Professor Formador na disciplina de Didática do Ensino Superior**” anuncio o aporte teórico com as considerações devidas, no diálogo que realizei com estudiosos que aponto como eixo teórico: Morin (2000, 2010, 2015); Pimenta (1997, 2002, 2005); Moraes e Suanno (2014); Moraes e Navas (2010); Pimenta e Anastasiou (2005); Masetto (2012); Veiga (2012); e Beillerot (1996).

3.1 A COMPLEXIDADE E OS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA

A questão do ensino é pauta de muitas pesquisas. Porém, há uma dificuldade quanto à análise numa visão contextual e complexa. Muitas vezes, os pesquisadores se detêm aos conceitos e não entram na vivência da sala de aula do professor. Essa situação se agrava porque, de alguma forma, não dialoga com a realidade do trabalho do professor. Morin (2000) explica que existe complexidade quando “os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes” (p. 14). O autor ainda destaca que o desenvolvimento da inteligência se dá pela dúvida, pelo questionamento, para que a reflexão crítica se constitua. Assim, a percepção do contexto, das pessoas e da interação se tornam indispensáveis às investigações acadêmicas, para que possam de fato retratar a realidade. A aproximação teórica com a Complexidade nos permite acessar o princípio 13 do desenho da Bricolagem que permeia esta Tese, por isso também inicio o aporte teórico visitando o princípio 6: as fontes, seguindo com a construção gradativa da figura.

Figura 6 - Terceiro Slide da Bricolagem



Fonte: Elaborada pela autora

A pesquisa precisa alcançar o que está além das aparências, do olhar imediato, pois para perceber os processos é importante arriscar análises mais aprofundadas, a fim de que se possa contribuir de modo mais eficaz com a educação. Moraes (2014) explica que é preciso ver além das aparências, o que significa

ver além do que se revela de imediato, perceber o que habita as entranhas dos processos [...] sem essa transformação em nossa maneira de pensar, sentir e agir, sem este cuidado essencial, sem a sensibilidade e o aprendizado da espera vigiada e das escutas mais sensíveis, tão urgentes e necessárias nos ambientes educacionais [...] não seremos capazes de impregnar de sentido o cotidiano da vida de nossos alunos, ajudá-los em seu processo de acoplamento estrutural à realidade vivida. (p. 31).

A autora fala no sentido que se dá na compreensão do cotidiano, a partir da vivência e da percepção sensível do que está além do aparente. Complementa ainda quando afirma: “Educar é ajudar a restabelecer a aliança perdida entre o racional e o intuitivo, entre o contemplativo e o experiencial, entre o hemisfério direito e esquerdo, no sentido de favorecer a reconstrução da inteireza humana” (IBIDEM, p. 40).

Ter consciência do contexto favorece o professor a pensar sua atuação junto aos alunos e ao ambiente escolar como um todo. Quanto ao ensino universitário, o professor deve aproximar-se da realidade e contextualizar a relação com os alunos, para que consiga diminuir não só a distância que se estabelece entre professor e aluno, como também incentivar os alunos ao desenvolvimento de suas habilidades e capacidade de melhor relacionar-se com a realidade. Nesse sentido, Almeida (2015) diz: “seja no ensino fundamental, no ensino médio ou na universidade, a consciência do contexto de atuação começa a nos colocar diante de situações que não são apenas um fragmento, mas nos inserem em um campo maior de atuação” (p. 138).

A dissociação com a realidade acontece muitas vezes porque ainda se quer alcançar os modelos pré-estabelecidos de professor e aluno, atendendo a uma visão positivista e tradicional, contribuindo para o afastamento da pesquisa da realidade, e sua atuação enquanto docente e pesquisador fica comprometida se de fato quiser fazer de sua prática uma prática reflexiva. Por isso tantos questionamentos quanto ao processo educativo se apresentam hoje. No mundo globalizado e na era da informação em tempo real, não se pode mais fugir de uma análise mais complexa dessa realidade, para inclusive diminuir os impactos dessa era e, quem sabe, até os sofrimentos existentes nos ambientes educacionais, tanto de discentes como de docentes.

Na análise de Moraes (2014), os docentes acabam afastando os alunos de suas necessidades vitais, ignorando suas histórias de vida e demandas pessoais. Ocorre ainda o incentivo à fragmentação do conhecimento, e cada professor se volta para o seu campo de atuação, não se percebendo no todo ou no diálogo com outros conhecimentos, e isso acontece em todos os níveis de ensino (básico e universitário), comprometendo os processos de ensino-aprendizagem e o posicionamento do sujeito diante de sua realidade.

Neste sentido, acaba-se aprendendo a fragmentar e não a analisar o todo, o complexo. Isso provoca um atrofiamento das possibilidades de compreensão e reflexão, aumentando a dissociação do sujeito diante da realidade, pois “quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar na crise” (MORIN, 2000, p. 15).

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (do seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez que reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Em tais condições as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos. Ora, o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. (IBIDEM, p. 15- 16)

Concordo com o autor, que apresenta as dificuldades de ensino na escola de Ensino Fundamental, as quais acabam se arrastando por todo o processo de formação, restringindo a visão do professor quanto à análise dos problemas do ensino, distanciando-o da ação contextualizada e cheia de sentido, tanto para ele quanto para o aluno. Compreendo que o professor, igualmente a qualquer outra profissão, encontra-se imerso em um sistema que incentiva a fragmentação, o individualismo, o consumo e a especialização, mas é indispensável que ele se perceba nesse emaranhado em crise que é o sistema educacional vinculado a um sistema socioeconômico desintegrado. Essa reflexão deve ser constante para que ele não se distancie da essência do seu fazer docente e da sua contribuição efetiva na formação dos seus alunos.

É nessa sociedade da informação que estamos inseridos e necessitamos aprender como lidar com o contexto e as atividades profissionais que desenvolvemos. As nossas aptidões devem ser estimuladas com criatividade e inovações, para que a adaptação aos espaços seja menos sofrida. Navas (2010) comenta que

Enun mundo en el que la sociedad de la información demanda individuos capaces de resolver problemas, aplicar generalizaciones, trabajar en equipo, analizar la singularidad de las situaciones y en definitiva estar permanentemente dispuestos a ejercer sus aptitudes de creatividad, innovación y adaptación dinámica a entornos cada vez más complejos, resulta obvio por ejemplo, que la enseñanza para el uso de las nuevas tecnologías como herramienta para la autoformación y educación

permanente, no pueda quedarse en una mera alfabetización funcional que enajene y embrutezca a usuarios y consumidores (p. 69).

Em tempos complexos, com estímulos diversos, precisamos olhar para a formação como um espaço de múltiplas construções e concepções formativas, considerando as tecnologias como aliada, para que não nos prendamos simplesmente à alfabetização funcional, como diz o autor. Mas é importante que não se perca no discurso, que se faça sempre a reflexão sobre a prática profissional, o cotidiano e a realidade, porque muito vemos hoje em dia a adesão ao discurso, mas não se vê a prática. É preciso fazer o movimento de aproximação cada vez maior entre a teoria, o discurso e a prática.

3.1.1 A complexidade e as abordagens de ensino

Revisitando a porta de entrada “**Concepções sobre a Prática Pedagógica do Professor Formador na disciplina de Didática do Ensino Superior**” para ver os aspectos que contemplam uma breve reflexão sobre o Princípio 5: Disciplinaridade/ Interdisciplinaridade/Transdisciplinaridade, acrescentando as demais formas apontadas como uma divisão conceitual quanto à explicação das abordagens das disciplinas.

Figura 7 - Quarto slide da Bricolagem



Fonte: Elaborada pela autora

Essa visão está inserida na visão complexa, pois, segundo Nicolescu (1999, p. 43), “a complexidade nutre-seda explosão da pesquisa disciplinar e, por sua vez, a complexidade determina a aceleração da multiplicação das disciplinas”. Essa explosão a que o autor se refere potencializou análises sobre a necessidade de ultrapassar os limites disciplinares, chegando a outros diálogos. Suanno (2014) apresenta o seguinte quadro:

ABORDAGEM	CONCEITO
Disciplinaridade	Organização do conhecimento existente pela especificidade do seu objeto de estudo
Multidisciplinaridade	Justaposição de disciplinas diversas desprovidas de relação aparente entre elas
Pluridisciplinaridade	Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas no domínio do conhecimento
Interdisciplinaridade	Coordenação, cooperação e integração entre disciplinas, suas especificidades e seus domínios linguísticos, acerca de uma temática em comum, que demanda diálogo, abertura e atitude colaborativa dos sujeitos no ato de investigar e conhecer juntos. Cada sujeito precisa ter domínio profundo da sua disciplina de estudo para que possa contribuir na construção de um olhar interdisciplinar sobre a temática investigada
Transdisciplinaridade	Busca romper com as fronteiras disciplinares com o intuito de superar a fragmentação do conhecimento e constitui uma compreensão que organize holográfica e sistematicamente o objeto de investigação ou o objeto de estudo. Para tal promove migração e articulação de conceitos e metodologias de diferentes áreas do conhecimento.

(p. 101-103, com adaptação da autora)

As variáveis de análises e aproximações entre as disciplinas favorecem uma maior amplitude quanto às interpretações sobre objetos de estudo variados. Assim, o Português pode dialogar com a Matemática, com a História e vice-versa, na vertente interdisciplinar. Já a transdisciplinaridade, segundo Arnt (2010, p. 111), é

como uma postura perante o conhecimento, indo além da disciplina, articulando Ciência, Artes, Filosofia e Tradições, reconhecendo a multidimensionalidade humana e os múltiplos níveis de realidade, permitindo ao ser a interconexão com a natureza, com o outro, consigo mesmo, alicerçando a ética, ampliando as suas potencialidades humanas, na busca do bem comum.

A investigação multidimensional feita por várias disciplinas e níveis de realidade permite uma melhor conexão e compreensão das realidades e do objeto estudado, buscando o bem comum. Então, o ponto de partida é o objeto, e sobre ele surge a análise de múltiplas áreas de conhecimento, de modo que o seu entendimento tem um alcance ainda maior. Como diz Nicolescu (1999), “adisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento” (p. 55). A busca é pelo conhecimento e pela clareza de entendimento. Com essas abordagens, percebe-se que quanto mais fragmentado e fechado for o conhecimento, mais limitada será sua compreensão. Em tempos de complexidade, não há que se falar em limites, e sim em

possibilidades de dialogar com as mais diversas áreas para que o que se estuda possa ser mais profundamente entendido. Nessa perspectiva, o autor esclarece que

Na visão transdisciplinar, a pluralidade complexa e a unidade aberta são duas facetas de uma única e mesma realidade. Um novo princípio de relatividade emerge da coexistência entre a pluralidade complexa e a unidade aberta: nenhum nível de realidade constitui um lugar privilegiado de onde possamos compreender todos os outros níveis de realidade. Um nível de realidade é aquilo que é porque todos os outros níveis existem ao mesmo tempo. Este princípio de realidade dá origem a uma maneira de olhar a religião, a política, a arte, a educação, a vida social. E quando nossa visão de mundo muda, o mundo muda. Na visão transdisciplinar, a realidade não é apenas multidimensional, é também multireferencial (IBIDEM, p. 63).

A pluralidade complexa dialoga com a unidade aberta, no sentido de perceber a coexistência de ambos, e nessa direção se amplia o modo de olhar e perceber a realidade. Essa realidade não se fecha em um espaço, ao contrário, estende a percepção do sujeito, do objeto e do sagrado.

a realidade engloba o sujeito, o objeto e o sagrado que são as três facetas de uma única e mesma realidade. Sem uma dessas três facetas, a realidade deixa de ser real e torna-se uma fantasmagoria destrutiva. A realidade reduzida ao sujeito gerou as sociedades tradicionais, que foram varridas pela modernidade. A realidade reduzida ao objeto leva aos sistemas totalitários. A realidade reduzida ao sagrado leva aos fanatismos e integralismos religiosos. Uma sociedade viável só pode ser aquela onde as três facetas da realidade estejam reunidas de uma maneira equilibrada (IBIDEM, p. 82).

Segundo o autor, não se pode reduzir a realidade a um aspecto e desprezar os outros; a análise deve ser integrada para não desequilibrar o estudo. As pesquisas disciplinares não são antagônicas às pesquisas transdisciplinares, mas complementares.

A construção do conhecimento deve se iniciar com o incentivo à curiosidade, com a capacidade de questionar a realidade. Daí a possibilidade de aproximar o pensamento filosófico, que tem por essência o questionamento, do pensamento científico, para que se possa pensar a realidade de modo criativo, inovador e com a certeza de que nada é definitivo, a certeza da incerteza (ARNT, 2010). Para Morin (2000), a Filosofia tem uma vocação reflexiva, e por essa razão deveria “fazer convergir a pluralidade de seus pontos de vista sobre a condição humana” (p. 46). Complementa dizendo que, para ensinar a viver, são importantes os conhecimentos, mas também

a transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida [...] Na educação trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência. (IBIDEM, p. 47)

Para tanto, é importante saber olhar para o objeto de modo complexo, contextualizando com a realidade, diante das resistências, críticas e confronto, mas também olhar conjunto, diálogo, reflexão. São vertentes de uma mesma realidade que não pode ser dispensada numa investigação. Como esclarece Moraes (2010), “precisamos refletir, crítica e conscientemente, sobre nossa realidade atual para que possamos encontrar soluções compatíveis com a gravidade dos problemas” (p. 24). Diz ainda que

são necessárias competência teórica, clareza epistemológica e metodológica e uma consciência transdisciplinar para que possamos verdadeiramente responder [...] aos processos de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento humano; à formação de cidadãos e não apenas indivíduos; ao desenvolvimento da consciência, como condição fundamental para a sobrevivência da humanidade (IBIDEM, p. 202).

Desconstruir e reconstruir o pensamento humano são alguns dos desafios do fazer docente na atualidade, porque o incentivo é apenas para reproduzir programas governamentais, fazer projetos pontuais, aligeirar suas atividades docentes e avaliar o conteúdo. O professor precisa ter coragem para refletir numa perspectiva complexa e transformar sua prática. O aprofundamento na Teoria da Complexidade, alcançando vários autores, provoca a revisita ao Princípio 13 da Complexidade.

Figura 8 - Quinto slide da Bricolagem⁴



Fonte: Elaborada pela autora

Sendo o pensamento complexo, um dos caminhos de reflexão nos dias de hoje, vale ressaltar o que Morin (2000) traz como princípios da complexidade, que são os seguintes:

- 1) *O princípio sistêmico ou organizacional* que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo [...] o todo é, igualmente, menos que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização do conjunto;
- 2) *O princípio 'holográfico'* onde não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte. [...] a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através de sua linguagem, sua cultura, suas normas.

⁴As setas (↷) indicam o retorno ao princípio, ou seja, que o princípio foi revisitado mais uma vez.

- 3) *O princípio do circuito retroativo* (Norbert Wiener), permite o conhecimento dos processos auto-reguladores. Ele rompe com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa.
- 4) *O princípio do circuito recursivo* é um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz.
- 5) *O princípio da autonomia/dependência (auto-organização)*, os seres vivos são seres auto-organizadores que não param de se autoproduzir e, por isso mesmo, despendem energia para manter sua autonomia. Como têm necessidade de retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente, sua autonomia é inesperável dessa dependência; é por isso que precisam ser concebidos como seres auto-ecoorganizadores.
- 6) *O princípio dialógico* permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo.
- 7) *O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento* que opera a restauração do sujeito e revela o problema cognitivo central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas. [...] a reforma do pensamento é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento (p. 93-96).

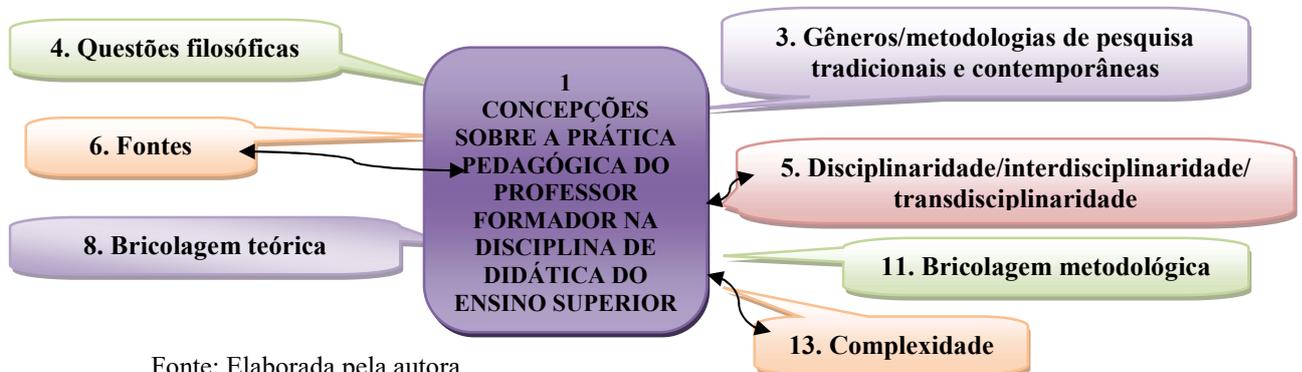
Os princípios da complexidade apontam para um conhecimento que não se fecha em si mesmo, que une e se alimenta de outros conhecimentos, que não se percebe de modo linear, e sim num alcance multirreferencial que se auto-organiza no diálogo com outros saberes. A partir dos princípios da complexidade, Morin (2010) elaborou os sete saberes que entende necessários para a educação. São eles:

- 1) *As cegueiras do conhecimento*: o erro e a ilusão, é impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer.
- 2) *Os princípios do conhecimento pertinente*, existe um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais.
- 3) *Ensinar a condição humana*, a unidade complexa humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que é ser humano. É preciso restaurá-la de modo que tome consciência [...] de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos.
- 4) *Ensinar a identidade terrena*, o destino planetário do gênero humano é outra realidade-chave até agora ignorada pela educação. O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI e o reconhecimento da identidade terrena [...] devem converter-se em um dos principais objetos da educação.
- 5) *Enfrentar as incertezas*, [...] ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo.
- 6) *Ensinar a compreensão*, a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. [...] o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades.
- 7) *A ética do gênero humano*, a ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. (11-15)

A reforma do pensamento proposta pelo autor passa pela percepção do mundo complexo, interligado e de múltiplas possibilidades em que vivemos, que se contrapõe ao pensamento linear, restrito, fragmentado, visto tão corriqueiramente nos dias de hoje. É um desafio aos docentes ensinar para uma compreensão, e não para uma avaliação sistemática de conteúdo; ensinar para perceber no mundo, e não para confirmar dogmas e paradigmas que não valorizam o humano; é aceitar e dialogar com o erro e a ilusão, afinal, como diz o autor, “o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro” (p. 84); é, portanto, trabalhar com as incertezas diante do conhecimento. Mas ressalto que toda reflexão deve estar ancorada na vida cotidiana, no chá da escola ou da universidade, nos problemas sociais que também assolam a profissão docente.

Assim, volto ao POETA “**Concepções sobre a Prática Pedagógica do Professor Formador na disciplina de Didática do Ensino Superior**” e percebo uma melhor compreensão à medida que avanço na Bricolagem. Com essa reflexão, revisito os Princípios 5 e 6 e chego ao Princípio 4, que traz as questões filosóficas que dão suporte teórico a essa construção.

Figura 9 - Sexto slide da Bricolagem



A Bricolagem dá ao pesquisador a possibilidade de visitar e revisitar os princípios quantas vezes forem necessárias para cercar o máximo possível o objeto de pesquisa, porém, a porta de entrada deve ser a condutora nesse fluxo de investigação.

3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ATUALIDADE E O PROFESSOR FORMADOR

Nas reformas da década de 1990, dois documentos foram decisivos: o primeiro foi a publicação do Banco Mundial, “Educação Superior: aprender com experiência”, em 1994; e o segundo, lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1999, intitulado “Documento de política para a mudança e o desenvolvimento na educação superior”. Surgem desses dois referenciais elementos que vão determinar a condução da educação superior: a pertinência, a qualidade e a cooperação internacional. Com essa análise, contemplo mais um princípio da Bricolagem: o Princípio 4 das questões sociais, no meu caso, voltado para a esfera educacional.

Pimenta (2005) nos indaga: “Para que professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e jovens, mas também é muito mais frágil e eficaz em trabalhar as informações? Para que formar professores?” (p. 15). E assume uma posição a qual sigo na mesma direção, quando coloca:

Contraopondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que os consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares (IBIDEM, p. 15).

O professor não assume uma posição de técnico, mas de mediador dos processos de (re)construção de saberes e conhecimentos, sabendo que, para assumir essa posição, deve reconhecer o aluno enquanto ser que já chega com sua história de vida, com seus valores, traumas e crenças que interferem diretamente em sua posição na escola ou na universidade, os quais podem ser alterados a partir do diálogo e reconhecimento no ambiente de formação.

Essas reflexões surgem diante da realidade contemporânea considerando que os acordos governamentais favorecem a relação trabalho-capital, capital-trabalho, priorizando o uso da informação e do conhecimento. Santos (2009) mostra que estamos diante de um fenômeno complexo, contraditório e desigual que alcança diferentes dimensões: sociais, econômicas, políticas, culturais, religiosas e jurídicas. E inserido nesse contexto está a profissão de professor. Segundo Pimenta (1997, p. 41-42):

A profissão professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como respostas a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquiriram tal poder legal que se cristalizaram a ponto de permanecer com práticas altamente formalizadas e com significado apenas burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responder a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão professor. Essas considerações apontam para o

caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la. (p. 41-42).

O caráter dinâmico da docência provoca reflexões sobre a profissão, o espaço escolar e o espaço de formação (universidade) que estão imersos no campo da tecnologia da informação e comunicação, interferindo na vida dos alunos e da comunidade institucional. Mesmo com esse contexto, é importante vislumbrar uma universidade que busque o seu papel na construção de um novo olhar para a sua função social. A busca da qualidade, de acordo com Cunha (2014), não é apenas uma adjetivação, são propriedades que se encontram nos seres humanos, nas suas ações e valores. Há nesse processo uma condição valorativa da condição humana.

Ao lembrar que a qualidade não se constitui “um construto universal”, a autora destaca a necessidade do conhecimento da realidade e das condições próprias das instituições e sujeitos, dessa forma, realizada em processo. A sociedade atual estará inserida em uma condição de complexidade, sendo o ensino de qualidade resultado de uma formação de gestores e professores de qualidade, o que põe em evidência o aporte de indicadores a partir da valorização de condições universais e locais. Pimenta (1997) diz:

A educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Como prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Como processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade desta é contribuir com o processo de humanização de uns e de outros pelo trabalho coletivo e interdisciplinar deles com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Ou seja, a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório (p. 45).

A prática docente ultrapassa a prática do professor ao dialogar com a atuação do aluno dentro de um contexto educacional (escolar ou universitário), por isso tem um direcionamento crítico e reflexivo quanto à sua finalidade primeira, ou seja, o professor deve fazer do espaço educacional um espaço de reflexão crítica da realidade. Mas essa finalidade por vezes é engolida pela realidade distorcida observada hoje nas escolas e universidades, que colocam o professor diante de uma reprodução teórica e metodológica descontextualizada e sem significado real para o aluno, o qual, por consequência, se desmotiva e desvia seu olhar, desvalorizando o que realiza em sala de aula. A autora complementa que

Considerar a prática social como o ponto de partida e como o ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. A consequência para a formação dos professores é que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer* (IBIDEM, p. 49).

Então, a formação inicial não pode desconsiderar a experiência e vida dos discentes mas, ao contrário, deve considerá-las para que o futuro professor possa refletir sobre ela e trazer essa experiência para sua prática quando iniciar a profissão. Porém, num mundo complexo, de incentivo à individualidade e competição torna-se um obstáculo para o docente trabalhar numa perspectiva complexa. Assim, a complexidade da prática pedagógica do professor formador envolve a competição, a corrida pela qualificação e pela titulação, além da própria formação, muitas vezes, deficitária.

Em um espaço, altamente competitivo, como é o mundo da academia, o formador integra esse contexto de corrida à qualificação, procurando acompanhar e atender ao pedido de participação e orientação de pesquisas, bem como a presença em eventos e publicações, além do investimento em sua formação e desenvolvimento profissional. Em suma, há uma carência de tempo e de espaço para a reflexão, para reaver a memória, da história de vida e formação, das suas origens, sua cultura e aprendizagens decorrentes da sua caminhada individual e coletiva (LIMA, 2007, p. 89-90).

As manifestações de resistência diante dos apelos institucionais pela qualidade da aula universitária põem em evidência o mito de que “quem sabe conteúdo, sabe ensinar”, e nesse ponto a figura do professor formador se impõe como necessária. Tardif (2002) aponta três questões na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores: quais são os saberes profissionais que os professores utilizam efetivamente em seu trabalho para desempenhar tarefas e atingir objetivos? Como esses conhecimentos se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores, bem como os conhecimentos incorporados nos cursos de formação de professores? Que relações deveriam existir entre esses saberes e conhecimentos no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores?

Nesse contexto, o trabalho docente vai se configurando e se confirmando no cotidiano. Azzi (2005) apresenta a sua conceituação de trabalho docente enquanto atividade historicamente construída a partir de alguns pressupostos:

O trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação; o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista; a compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de

suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente) (p. 38).

A autora traz o trabalho docente como uma práxis que se consolida no movimento da ação-reflexão-ação, não podendo ser descontextualizada ou distante da realidade em que está inserida, no diálogo do todo com o particular e vice-versa. Essa compreensão favorece o seu fazer profissional. A autora complementa dizendo que o trabalho docente se constrói e se transforma no cotidiano da vida social, pois

como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral - o trabalho - e em sua especificidade - a docência (p. 40).

A categoria geral a que a autora se refere contempla o trabalho em si enquanto atividade profissional no mundo do trabalho e, como se trata do professor, trabalha incessantemente com a categoria docência imersa na dimensão do trabalho, porém, com características próprias da profissão de professor. No fazer docente, o professor agrega os saberes da experiência, os quais, segundo Pimenta (2005) são

aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (p. 20-21)

É no cotidiano docente e na reflexão constante sobre sua prática que surge na universidade a figura do professor formador que trabalha com a formação de outros professores que precisa mobilizar diferentes saberes para atuar junto aos alunos que, ao cursarem a Pós-Graduação, se habilitam para o exercício do magistério na educação superior e para atuarem nos programas e projetos de formação continuada na Educação Básica. Moraes (2010) ressalta que precisamos buscar novos referenciais teóricos, “buscar novas teorias que nos ajudem a ir mais além dos limites impostos pelo pensamento reducionista e simplificador do paradigma tradicional” (p. 28). Daí o professor necessitar desenvolver um olhar sensível para compreender e contribuir com uma rede constitutiva e não destrutiva. A autora diz ainda que é preciso

perceber que a educação, a cultura e a sociedade, como sistemas complexos, envolvem diferentes áreas do conhecimento humano e exigem um olhar mais amplo e abrangente para a solução dos problemas. E sabemos que não existe uma ciência capaz de explicar processos que envolvem a cooperação global de todo organismo humano, como é o caso do conhecimento e da aprendizagem (IBIDEM, p. 29).

Dessa forma, o processo de formação pede uma mudança de olhar para a relação entre ensino e aprendizagem, ampliando a percepção sobre a contribuição que o aluno traz

para essa relação. O professor acolhe, reflete e interage numa perspectiva de colaboração com a formação. Pimenta (2002) ensina que a ressignificação das teorias e práticas passa pelo campo teórico e dá ao professor a possibilidade de desenvolver uma visão crítico-reflexiva do contexto da realidade sócio-educacional em que está inserido.

Na visão reflexiva, concordo com Pimenta (2005) ao explicar a configuração do que chama de tendência reflexiva na formação de professores:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento da dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores” (p. 31)

Essa ressignificação contribui diretamente com o processo identitário do professor ao reconhecer-se na profissão, na dinâmica de formação constante que se dá não só com novos conhecimentos teóricos, mas com tudo que realiza no seu cotidiano profissional acrescidos dos seus valores, crenças e postura diante do ser professor, mesmo que suas condições de trabalho seja um ponto desfavorável. De certa maneira, o professor formador acaba sinalizando para uma preparação pedagógica que deve conduzir a uma reconstrução da experiência por parte do professor aprendiz e pode ser

altamente mobilizadora para a revisão e a construção de novas formas de ensinar. O diálogo entre a experiência e a história, ente uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, seus princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado, representam desafios e possibilidades metodológicas na preparação pedagógica dos docentes universitários. (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 139).

A dinâmica na relação professor formador-aluno deve ser uma premissa na atuação docente, possível com atividades contextualizadas, que tenham significado para os alunos, e pede do professor formador novas maneiras de pensar e agir em sua prática docente.

O compromisso pessoal e profissional do professor começa por refletir, decidir e atuar de forma consciente no universo em que está inserido e onde pretende chegar em sua atividade profissional, como também o seu compromisso com o aluno e como quer contribuir com sua formação. Zabalza (2004, p. 104) fala que “aprender é atravessar uma série de fases, a qual começa pelo momento de ‘reconhecimento’ da situação por meio dos procedimentos

oportunos de coleta de informação”. Atravessando essas fases que passam pela administração, coordenação, projetos e, finalmente, a sala de aula, o professor terá melhores condições de compreender o contexto em que realiza sua atividade profissional.

Para tanto, é importante perceber teoria e prática como indissolúveis. É nesse contexto que os saberes da docência vão se estabelecendo, diante da construção e reconstrução da prática docente que ajuda o professor a compreender o ensino na perspectiva da prática social que implica percebê-lo diante dos fatores culturais, históricos, ideológicos, entre outros. Assim, é necessário aprender a dialogar com as diferenças, compreender o aluno como indivíduo em processo de construção e formação, provocando reflexões (FREIRE, 2002). Essa aprendizagem do diálogo precisa ser uma constante busca do professor formador, uma vez que ele está tratando com adultos, na maioria das vezes, professores que carregam saberes e experiências que precisam ser respeitadas e consideradas.

Vale considerar que o professor formador é um pesquisador, que deve ser reflexivo e crítico diante de sua realidade. Pimenta (2012) ressalta a importância da pesquisa na atuação docente, reconhecendo o professor como intelectual reflexivo que vai além da dimensão do senso comum para compreender sua prática.

A busca constante pela prática profissional que atenda às demandas de modo, no mínimo, coerente com seus valores e pensamentos, faz do professor formador um pesquisador que precisa fazer da sua prática um espaço de pesquisa e de suas pesquisas um espaço de suas práticas. Esse caminho de ir e vir na pesquisa agrega à prática do professor uma postura investigativa que o faz cada vez mais consciente da sua atuação enquanto formador, que é ensinar a profissão a outros que pretendem exercê-la. Esse alcance se dá em vários níveis de formação, desde a graduação, quando se prepara o aluno para atuar na Educação Básica, até a Especialização *Lato e Stricto Sensu* – a primeira para atuação em alguns cursos de graduação ou tecnológico que exigem essa titulação e a segunda para atuar na Pós-Graduação como docente.

Mizukami (2006) entende como formadores:

todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores. [...] formação do formador como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores (p. 3).

Nesse sentido, a questão da autoformação deve ser considerada como uma constante na vida profissional do professor formador. Por essa razão, passa pela compreensão das múltiplas dimensões (política, social, cultural, profissional) que leva o formador no momento de formação, como explica Beillerot (1996) ao falar de seu entendimento quanto à formação de formadores:

Se trata, por un lado, de un campo de prácticas orientado hacia valores: construido en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de las representaciones sociales y psíquicas de los actores: preocupado por la profesionalización de quienes desempeñan roles de formador (p. 1)

A profissão de professor abrange uma série de contextos e situações que vão além da sala de aula, o que alcança o aspecto não só individual, mas coletivo da aprendizagem da profissão. Mizukami (2006) destaca alguns pontos que considera relevantes nos processos formativos do formador, dentre eles aponto os que reconheço como importantes neste trabalho:

- A natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência; [...]
- A importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico-científico quanto da prática pedagógica;
- A importância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência e de diferentes naturezas;
- A necessidade de explicitação da base de conhecimentos e de compreensão de processos de raciocínio pedagógico na construção de conhecimentos da docência;
- A consideração da reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional;
- A influência de crenças, valores, juízos etc. na configuração de práticas pedagógicas; [...]
- As aprendizagens não são 'passadas' ou 'entregues sob a forma de pacotes' aos professores, mas são auto-iniciadas, apropriadas e deliberadas; [...]
- Novas técnicas, novos tipos de conhecimento, não para colocarem à prova os conhecimentos que possuem ou a prática que desenvolvem;
- A necessidade da reconceptualização do ensino ligada a reconceptualização de processos de desenvolvimento profissional. (p. 3-5)

A autora ressalta a importância de diferentes saberes que vêm não só dos conteúdos das áreas específicas de conhecimento, mas também considerando as trajetórias profissionais que dialogam com os saberes acadêmicos e sua prática profissional. Para tanto, é importante que o professor tenha um ambiente propício para conhecer o que pensam os outros professores e a percepção de que as aprendizagens não devem ser “passadas” como pacote pronto, devendo ser consideradas as demandas e os saberes para serem construídos novos conhecimentos. Os colegas professores devem pensar coletivamente no desenvolvimento profissional, para não simplesmente reproduzir as informações e técnicas, mas refletir sobre elas na aproximação com sua prática.

Não podemos desconsiderar o trabalho do professor formador que precisa atender a demandas acadêmicas das mais diversas, desde a pontuação do Currículo Lattes⁵, exigida pela CAPES⁶, até grupos de pesquisa, participação em eventos, além da sala de aula. Isso restringe o tempo do professor, que pouco se dedica à sua autoformação, estudos etc.

Mas essa não é uma realidade possível para a maioria dos formadores, porque requer pesquisa e estudo, os quais, por vezes, se restringem aos grupos de pesquisa em que o professor formador integra. A autora ainda destaca sua percepção quanto ao formador que, para ela, é um docente, e por isso a formação de formadores “abarcaria todo o campo de conhecimento que entendemos por formação do Professorado em seus diferentes níveis: Educação Inicial, Primária e Secundária, Formação Profissional, Educação de adultos ou Universitária” (MIZUKAMI, 2006, p. 22). Portanto, o formador alcança todos os níveis de formação, porque há momentos em que está contribuindo com a formação de professores ou funcionários da escola básica e há momentos em que está atuando na formação de futuros professores universitários. Fazer-se professor no processo continuado requer

intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis. O avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, por meio da preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional. (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 142)

O desenvolvimento profissional se consolida com a postura flexível diante do contexto em que se vive a formação do professor hoje. Na busca pela qualidade na prática pedagógica, o professor formador, compreendido nesta investigação como aquele que forma outros professores para o exercício da docência, tem maior destaque a partir das reformas da educação. No meu caso, o espaço de atuação do professor formador, nesta pesquisa, é a Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*. Lecionando Didática do Ensino Superior, o professor formador busca trabalhar os requisitos necessários para a docência de qualidade.

3.3 PROFESSOR FORMADOR CONSTRUINDO SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL

⁵A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. Sua dimensão atual se estende não só às ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento do CNPq, mas também de outras agências de fomento federais e estaduais, das fundações estaduais de apoio à ciência e tecnologia, das instituições de ensino superior e dos institutos de pesquisa. (Disponível em? <http://lattes.cnpq.br/> Acesso em 21 nov 2016.

⁶ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Estudos demonstram que nem sempre os professores ingressam na docência universitária com o preparo suficiente para desenvolver seu trabalho. Assim, profissionais egressos de outras áreas podem não ter tido oportunidade de aprofundar conhecimentos teóricos e práticos sobre ensino e aprendizagem. Logo, chegam à docência no ensino superior com fragilidades para exercer essa atividade (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005).

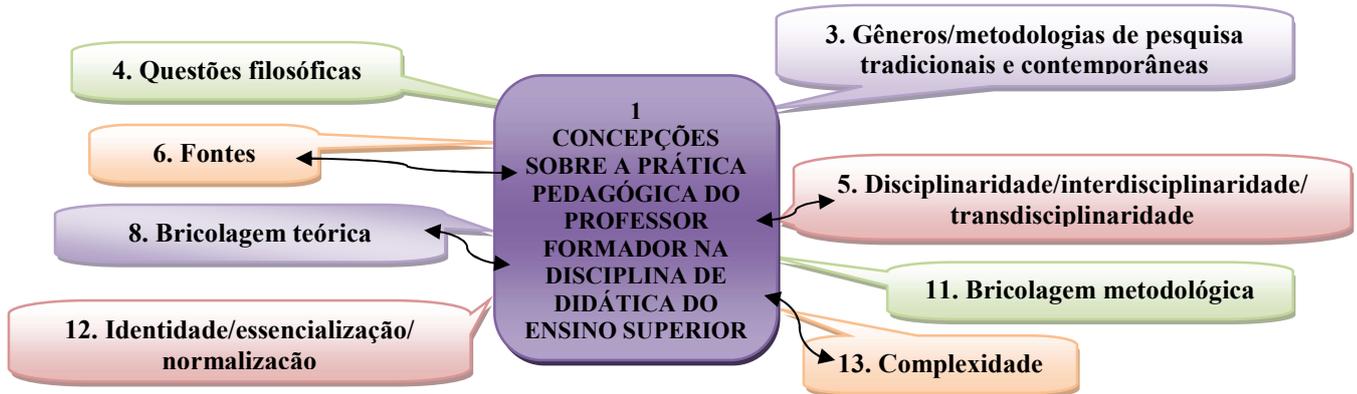
A profissão professor possui um “caráter dinâmico” e para compreendê-la precisamos de uma análise crítica dos aspectos dos significados sociais que lhe foram atribuídos, revisar concepções, tradições, teorias e práticas historicamente construídas e “[...] os significados que cada professor enquanto ator e autor conferem à atividade docente”. (PIMENTA, 2012, p.19).

A autora ainda fala que a “identidade não é imutável” nem pode ser adquirida, sendo, portanto, “[...] um processo de construção do sujeito historicamente situado” (p. 19). Afirma que existem profissões que chegam a se tornar formalizadas e cristalizadas, enquanto outras se modificam e adquirem novas características para responder às demandas sociais.

Nesse sentido, corroborando com o que afirmam Pimenta e Anastasiou (2005), a docência universitária possui também caráter mediador e desempenha papel importante na construção do conhecimento: “A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento” (p. 109).

Nesse processo de construção identitária, vê-se, na concepção de Arroyo (2013, p. 23-27), que o “ser professor tornou-se mais tenso”. Importa, pois, questionar se estamos em “crise de identidade profissional ou de conformação de nossas identidades?”. No contexto da formação e da prática, as tensões de construção identitárias se ampliam devido às condições desfavoráveis do trabalho docente que limitam o tempo e os tornam imersos “na condição de aulistas, treinadores de competências que garantam bons resultados [...]”. Desse modo, as tensões envolvidas nesse processo se dão em território de disputas de conformação de identidades profissionais. E isso se estende ao professor formador. Ao falar de identidade, chego ao Princípio 12, que trata sobre identidade/essencialização/normatização. Refiro-me especialmente à identidade profissional do professor, considerando os processos socialmente construídos a partir de sua vida e trabalho. Revisito também o Princípio 8 da Bricolagem teórica.

Figura 10 - Sétimo slide da Bricolagem



Fonte: Elaborada pela autora

A formação contribui para que seja construída uma identidade profissional que deverá ser aperfeiçoada a cada experiência. A prática docente se apresenta como um campo fértil de construção dos saberes que os professores mobilizam para sua atividade docente. Os caminhos formativos que nos conduzem à construção da identidade docente não dependem unicamente dos cursos e das práticas vivenciadas, mas estão vinculados à profissão como um todo. Freire (2002) ensina que o trabalho docente requer de nós uma compreensão intelectual da realidade em várias dimensões. Quando pomos a realidade social como fator essencial da docência, colocamos o professor como sujeito que leva consigo sua história de vida, sua visão de mundo e sua reflexão sobre si mesmo e sua profissão.

Trata-se de uma construção social na qual muitos fatores interagem e se cruzam, abrindo a possibilidade de pensar sobre este trabalho a partir do momento em que se imaginam no lugar dos seus mestres (PIMENTA, 1999). Assim, acontece uma identificação com o fazer docente, com o papel social desenvolvido pelos professores e os compromissos que precisam ser assumidos.

A identidade docente precisa ser compreendida no contexto dos outros papéis, que não se firmam especificamente no espaço de trabalho. Ainda fazem parte desse processo as diferentes identificações profissionais em relação às trajetórias particulares de vida. Marcelo Garcia (2010) aborda as identidades múltiplas que se constroem no interior do fazer docente.

As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais. Existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional (p. 19).

Existe, pois, um desempenho profissional que é próprio do magistério no seu saber fazer docente. No entanto, as relações que se tecem no interior desse trabalho extrapolam o espaço da transmissão dos conhecimentos e se inclui na rotina e nos fazeres de outros professores, o que constitui o “corpo docente”, ou seja, um saber plural elaborado coletivamente. Para Tardif e Lessard (2007), a profissão docente está conectada a diferentes saberes, quais sejam: sociais, escolares, disciplinares e curriculares, além dos saberes que têm raízes nas ciências da educação e no saber-fazer do educador. Assim, é sujeito do seu trabalho docente, que é decorrente de sua história e da história coletiva do seu coletivo profissional, constituindo a sua identidade.

A preocupação com a formação do professor e do professor formador acontece no sentido de superação da dicotomia teoria-prática, visando alcançar a práxis. Apesar de esses polos terem identidade própria, eles estão ou devem estar em articulação. A teoria e a prática são elementos que constituem o saber docente. Esses estudos partem do pressuposto de que existem três grandes fontes de origem do saber docente: *o saber de formação*– proveniente das instituições responsáveis pela formação profissional, no caso específico do magistério, as universidades e as escolas normais –; *os saberes curriculares*– veiculados nestas escolas –; e *os saberes de experiência*– aqui compreendidos como os saberes gerados e adquiridos pela experiência da prática docente (TARDIF, 2002). Esta divisão, entretanto, tem uma função metodológica, servindo essencialmente para que determinado aspecto do saber social referente à prática docente seja aprofundado. O conceito de bom professor, trabalhado pelo autor, oferece uma visão abrangente, no sentido de reconhecer a necessidade de o professor dominar conteúdos não só das disciplinas, mas das Ciências da Educação. Portanto, não descarta o “saber fazer”, mas acrescenta a este a importância do saber prático, cotidiano, fundamentado na experiência.

Para que o professor desenvolva sua prática, é importante que se perceba em formação permanente e contínua, necessitando integrar conteúdo, consistência teórica e metodologias que vão configurando a sua identidade do professor. Como diz Almeida (2012, p. 70), é necessário

[...] tomar a docência na tridimensionalidade significa reconhecer que sua sustentação envolve a construção da identidade do professor, o domínio dos elementos teóricos e contextuais necessários à sua prática e o domínio científico do campo específico.

O que vemos é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e de aprendizagem, e isso pode comprometer a sua identidade profissional caso ele se concentre em seu saber específico. E quando se limita somente a este conhecimento, acaba tendo dificuldades em sala de aula e ouvindo expressões como

“professor sabe muito, mas não sabe ensinar”. Então, para que o trabalho docente alcance todas as dimensões da práxis, com intervenções nos aspectos cultural, social e político, é necessário haver uma intenção clara e definida e uma sensibilidade para melhor interagir com os alunos. Lima (2007) esclarece que o professor formador

é aquele que trabalha com a formação de valores, crenças, atitudes e está disposto a correr os riscos em busca do tornar-se pessoa; é aquele que trabalha no sentido de contribuir para o crescimento intelectual e pessoal dos alunos, além de se perceberem como professores-formadores, porque se vêm comprometidas com a formação dos alunos. (p. 60)

Com esse alcance, percebe-se que o trabalho do formador ultrapassa as questões meramente conteudistas e chega à formação do aluno, que, neste caso, é ou será um professor. Assim, sua atuação, sua metodologia, sua sensibilidade, seus valores e atitudes devem estar impregnados em sua prática para alcançar a formação do aluno além da sua área específica do conhecimento.

É no reconhecimento do espaço contraditório que se dá na realidade do chão da escola, na teia de relações ali desenvolvidas, nos saberes técnicos da profissão e no reconhecimento dos limites e desafios desse trabalho que o sujeito vai constituindo sua identidade. Daí a necessidade da formação contínua, como lócus da reflexão, conforme recomenda Masetto (2012), para que o professor consiga desenvolver seu papel de educador e formador de jovens. Na mesma direção, Nóvoa (1998) nos ensina que a identidade docente está em constante transformação, uma vez que a mobilidade das experiências formativas e de trabalho docente nos instiga a novas aprendizagens.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...] investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (p. 25).

A profissionalização docente e o desenvolvimento profissional como um caminho que se abre para o magistério apontam para a superação do conceito de professor, atrelado a doação, amor, sacerdócio e vocação. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005, p. 105), a construção da identidade de um profissional depende da sua formação na área que irá atuar, sendo assim, durante a trajetória acadêmica, ocorre a iniciação de um processo identitário em que se tem acesso aos elementos teóricos e práticos de sua atividade profissional. Pimenta (2012, p.19) considera que, durante a construção da identidade docente, é necessária uma “[...] leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais

para modificá-la”. Assim, comenta a necessidade de significação social da profissão no mundo contemporâneo.

A construção da identidade em processos de formação inicial ou continuada requer ainda, segundo Zabalza (2004), repensar o papel que desempenha a universidade de desenvolver a sua função formativa e englobar novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes, valores e a ampliação do repertório de experiências dos indivíduos.

Pimenta e Lima (2012) abordam a construção da identidade profissional docente na formação de professores, proporcionada pela relação entre teoria e prática, através da significação da profissão, tradições, práticas, confronto entre teoria e prática, valores, saberes, rede de relações, entre outros. Atentam para a necessidade do conhecimento didático e apontam o poder simbólico da profissão, através do respeito, onde ela se constrói de práticas, de saberes, e o profissional vai atrelar sua prática àquilo que considerar relevante. Já Zabalza (2004) questiona se as instituições universitárias estão atendendo de modo eficaz à formação geral⁷ e à formação profissional⁸, o que impõe uma revisão em suas formas de organização, finalidades e práticas. O autor chama atenção sobre a reprodução de um conhecimento fracionado e descontextualizado da vida, o que pode levar a uma formação fragmentada e frustrar as expectativas de um desenvolvimento pleno dos sujeitos.

É importante ressaltar que, para tornar-se professor, não basta apenas ser formado, é preciso ser sujeito da sua própria formação. Nesse sentido, a pesquisa contribui para a reciprocidade de saberes pedagógicos do professor e sua autoformação, que se revela na formação contínua, como experiência cotidiana de aprendizagem vivencial e um *direito ao conhecimento*, como explica Freire (1992).

3.4 INOVAÇÃO OU METODOLOGIAS INOVADORAS?

Diante da sociedade globalizada, a educação superior e a pesquisa têm a responsabilidade de atuar no desenvolvimento cultural, social, econômico e ecologicamente sustentável. Porém, o que mais se vê é o avanço da tecnologia da informação e comunicação, que interfere na vida de todos. É nesse contexto que o pensamento inovador se apresenta e

⁷ Constituída de conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes para a formação científica e cultural do aluno.

⁸ Integra as capacidades técnicas da ocupação aos valores éticos e humanísticos exigidos pela sociedade atual.

possibilita criar, transformar e promover mudanças que busquem a realização de uma formação profissional que acompanhe a necessidade da sociedade.

Para se falar em inovação, não se pode pensar de modo aleatório, mas deve-se visualizar sua relação com a realidade em que é produzida e das reflexões construídas. Cunha (2001) explica que inovação acontece em determinado tempo e lugar, constituindo-se um produto da ação humana. A cultura da “novidade” tem sido explorada nas mais diferentes dimensões. Masetto (2012) apresenta estudos alertando sobre o termo “inovação”, para não perder o sentido diante das inúmeras ações em todos os níveis institucionais de organização, gestão e docência que muitos chamam de inovadoras, mas que, por essência, estão distantes desse conceito. A inserção do conhecimento associado à prática desenvolvida deve ter como objetivo a promoção da formação do sujeito inovador e fazer das práticas um espaço de constantes mudanças, para que a ação refletida acompanhe as transformações tanto no meio acadêmico como no contexto social (SOUSA, 2014). Assim, as transformações no ensino superior afetam o desempenho docente e a aprendizagem dos estudantes que precisam.

Criar novos conhecimentos e recriá-los nem sempre é perceptível no espaço da sala de aula. Silva (2010) afirma que a escolha de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros implica na formação da subjetividade e identidade dos sujeitos. Considerando os fatores socioeconômicos, históricos e políticos, a inovação acontece nas contradições entre o conhecimento existente e o que aparece de novo, e não como um retoque superficial de métodos e técnicas.

O conceito de inovação sofreu mudanças desde meados dos anos 1960. Para Messina (2001), as mudanças ocorrem principalmente como procura de receitas prontas, em vez de procurarem novos caminhos para melhorar da educação. Masetto (2012) lembra que inovação vai além das novidades tecnológicas, alcançando novas configurações do conhecimento.

Nas últimas décadas do século passado, nossa sociedade sofreu profundas alterações provocadas principalmente pela revolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs), que além de afetar a vida cotidiana das pessoas, atingiu alguns aspectos fundamentais da própria vida universitária: construção e socialização do conhecimento, formação de professores competentes e cidadãos, desenvolvimento da pesquisa, revisão das carreiras profissionais e exigências axiológicas (IBIDEM, p.21).

O autor complementa deixando claro que as inovações na educação superior são provocadas por mudanças sociais e mobilizadas pelos sujeitos que fazem parte da comunidade acadêmico-universitária. Mas considera que as condições são possíveis a partir de uma

formação contínua, que prepare os professores, além de parcerias. É importante ter fundamentos teórico-conceituais para se alcançar essa reflexão.

Na tentativa de compreender a inovação com base nos estudos até aqui citados, compreendemos que a inovação é um processo amplo de intervenção na realidade, como nova forma de pensar a educação. Entendida dessa forma, a inovação surge do próprio movimento dialético de operacionalidade do currículo, não estando centrada apenas no trabalho do professor e na sua atividade (ação).

A inovação da aula tem suas dificuldades próprias tanto no aspecto individual como na realização de atividades em equipe, mas não se descarta a necessidade formativa inerente ao próprio desenvolvimento de um trabalho dessa natureza. É necessário compreender as dimensões crítica e reflexiva dos professores, que interferem diretamente nos saberes e experiências, espaço onde acontece o processo formativo, ou seja, nas aprendizagens profissionais, na sua trajetória escolar, nas suas experiências, hábitos e valores que perpassam sua visão de mundo. Para os professores, imersos em problemas dos mais variados, permeia a busca por melhorias salariais ou melhores condições para ingresso ou permanência no mundo do trabalho estão os Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, que, em muitos casos, acontecem aos finais de semana.

Feldman (2001) fala da inovação que deve ultrapassar os discursos pedagógicos para acontecer na prática, mas alerta para que o docente não se perca no discurso e continue com práticas tradicionais.

A inovação é uma característica central dos enfoques tecnológicos [...] mas também é uma marca do discurso pedagógico. O ímpeto renovador é necessário ao discurso pedagógico como parte de uma operação de construção de sua própria identidade. Por isso, o discurso pedagógico é sempre um discurso do novo frente ao tradicional e caracteriza-se por uma vocação fundacional. (p. 116).

Na verdade, o autor ainda reforça que a inovação deve ser vista como

um processo que serve a um leque variado de interesses. A utilização das pedagogias inovadoras não é coisa simples, e os sucessivos momentos de divulgação vão reduzindo suas características e enunciados simples e de impacto, próprios de toda luta de imposição ideológica. (p. 116).

Assim, a inovação posiciona-se com simplicidade enquanto conceito, mas deve se perceber o alcance para que a prática seja coerente com o discurso. Essa realidade, de certa forma, provocou o professor formador a buscar alternativas de ensinar para alcançar um melhor aproveitamento por parte do aluno, que vai com o cansaço de final de semana, após

uma jornada intensiva de trabalho. Se junta a isso a convivência com os saberes da experiência dos alunos que, em muitos casos, já são professores. Nesse contexto, os professores já utilizam *blogs* e *sites*, portfólio, mapas conceituais, rodas de conversas, filmes, músicas, arte manual, entre outros.

Na sociedade contemporânea, temos vislumbrado no ensino superior a possibilidade de favorecer uma melhor formação dos profissionais das mais diversas áreas, podendo essa formação ser inclusive determinante para o ingresso no mercado de trabalho. Por essa razão, cresce o número de universidades ofertando não só cursos de graduação como também de pós-graduação. Em todos os níveis, a docência no Ensino Superior oferece possibilidades de integrar o trabalho com ensino e pesquisa, cabendo ao professor mediar essa relação de modo que favoreça uma maior aproximação do aluno com o universo da área de conhecimento estudada. O conceito de ensino de qualidade tem diferentes compreensões alcançando o caráter pedagógico, ético, cultural e social.

A docência é uma área de difícil atuação, porque nem todas as pessoas que abraçam essa profissão têm a sensibilidade e a formação necessárias para estarem em sala de aula e serem referência para novos professores em formação; por outro lado, é uma profissão de fácil acesso, porque mesmo as pessoas que vêm de outras áreas de conhecimento podem entrar em sala de aula qualificadas por sua formação específica, sem ter, muitas vezes, preparação pedagógica para serem professores. Destes, porém, ressaltamos que há aqueles que abraçam a profissão e investem em uma formação docente para melhor se situarem em sala de aula.

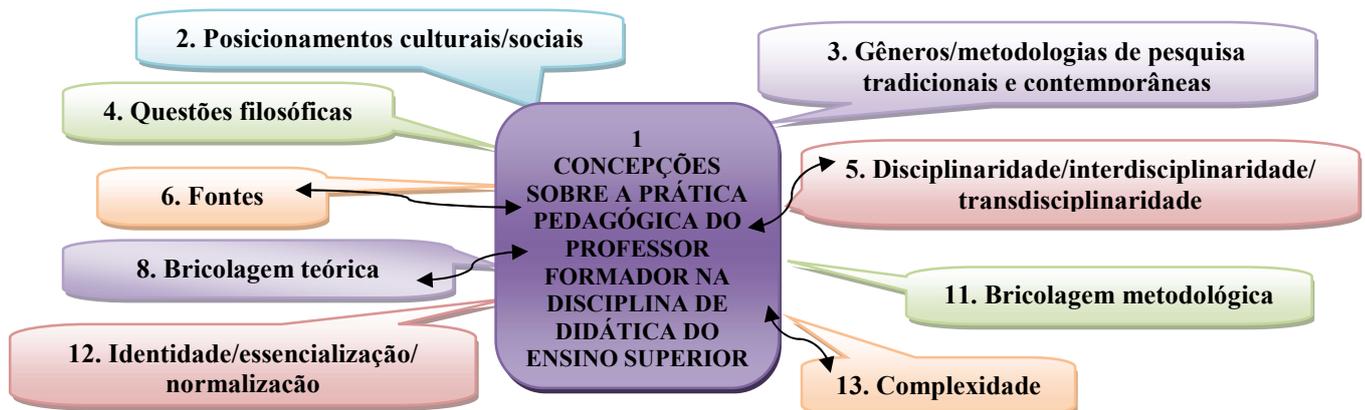
As formações muitas vezes acontecem paralelamente às atividades profissionais dos alunos, e essa é uma das razões pelas quais o professor deve buscar instrumentos pedagógicos que possam favorecer uma melhor interação do aluno em sala de aula. Paulo Freire (1992) fala que uma das tarefas do educador é desvelar as possibilidades, não devendo dar importância aos obstáculos. O formador deve buscar alternativas metodológicas que facilitem a aproximação com esse conhecimento, porém, deve ter como ponto de partida “paixão criadora. Em princípio, toda inovação transformadora é um desvio” (MORIN, 2015, p. 177), um desvio do tradicional, do que está posto, um contraponto ao que existe e, muitas vezes, provoca um desconforto inicial, mas geralmente é vencido quando se tem coerência e propriedade no que se propõe.

As escolhas metodológicas em sala de aula devem ser feitas considerando a realidade encontrada naquele contexto, desde que alcancem as dimensões sociais, políticas e

educacional. A relação teoria e prática deve perpassar a história de vida e trabalho dos sujeitos, por isso a escolha dos instrumentos pedagógicos utilizados no ambiente de sala de aula dá ao professor uma melhor condição de expressar o que pensa e o que traz de aprendizagens, devendo ser compartilhada para que, de uma forma ou de outra, possa contribuir com novas aprendizagens, de modo que a sala de aula seja um espaço que abrigue ações que mais favoreçam o aprendizado do aluno.

Porém, encontramos as mais diversas conduções metodológicas, em que, ora o professor posiciona-se distante, enclausurado no seu saber, ora posiciona-se próximo, reconhecendo o saber que o aluno traz e facilitando a construção de novos saberes. De uma forma ou de outra, é necessário avaliar não só o dia a dia nesse ambiente, como também avaliar a disciplina, a metodologia, os achados e aprendizados, o conteúdo e a própria avaliação. Para o professor, é necessário ter coragem e humildade para, inclusive, avaliar a disciplina, dando ao aluno a possibilidade de ser verdadeiro nessa avaliação de conteúdo, do professor, dos instrumentos e metodologia. O desenvolvimento deste capítulo foi também se configurando com a aproximação do Princípio 2: posicionamentos culturais/sociais que dizem respeito ao meu posicionamento enquanto pesquisadora e profissional que ensaia aqui estudar questões que revelam as minhas crenças e valores, impressões e críticas às questões sociais e culturais existentes no cotidiano educacional, tendo neste momento o ponto de interseção o POETA definido como: **“Concepções sobre a Prática Pedagógica do Professor Formador na disciplina de Didática do Ensino Superior”**.

Figura 11 - Oitavo *Slide* da Bricolagem



Fonte: Elaborada pela autora

A dificuldade da profissão de professor encontra-se, entre outras coisas, na busca de procurar atender o que se espera dele como profissional, inclusive de contribuir com a

tarefa de melhoria da qualidade do trabalho escolar e da aprendizagem dos alunos. Para tanto, é necessário, além do conhecimento, a sensibilidade, a ética e a consciência política, sendo assim, a formação é um processo permanente que envolve a valorização profissional.

Pimenta e Lima (2012) lembram que o momento do saber não se separa do momento do fazer, mas o fazer deve estar contextualizado, com uma visão crítica da realidade, sendo considerado um saber profissional. Assim, o professor vai construindo sua prática profissional, não perdendo de vista a reflexão como ponto de partida e de chegada.

O professor formador é um profissional que se faz no cotidiano de sua prática, na relação com os alunos, gestão, comunidade e o entorno que rodeia a profissão. Mas o aspecto que deve permear sua profissão é a reflexão sobre a própria prática, numa perspectiva de aprendiz contínuo, tendo a pesquisa, a teoria e o ensino de modo complexo e complementar na construção da sua profissão professor.

DIDÁTICA E COMPLEXIDADE, DE MÃOS
DADAS

O encontro com a didática
Não é mais solitária
Atende muitos, com a prática
De mãos dadas, solidária

Assim vou eu aventureira
Meu eixo teórico desenhar
Complexidade e Didática como esteira
Formação docente redesenhar

Perspectivas desafiadoras
Circularidade há muito, vindouras
Nicolescu, Morin e Moraes despertam
Pimenta, Lima e Libâneo alicerçam
O importante mesmo é cercar
O objeto de análise abrilhantar

(Manuela Grangeiro)

4 A DIDÁTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO DO PROFESSOR FORMADOR

“Como é possível falar de Didática sem nada precisar sobre ela, digamos que se ocupa do ensino. Uma ideia muito simples, mas igualmente discutida”.

(DANIEL FELDMAN)

Este capítulo pretende situar a Didática como parte da Pedagogia nas atividades do professor formador, objetivando refletir sobre a função da Didática como campo de conhecimento e disciplina de atuação do professor formador. À luz dos estudos inerentes ao campo pedagógico, a Didática se viabiliza como disciplina e como vivências educacionais, ao configurar seus objetivos ligados à formação de professores na preocupação com os modos de ensinar e na relação ensino-aprendizagem.

A popularidade da versão tecnicista da Didática foi tão amplamente disseminada que ainda hoje a maioria dos alunos e até professores de diferentes níveis de ensino espera que a Didática os ajude a aprender métodos e técnicas para otimizar o processo de ensino. Aprender como organizar uma aula e como prender a atenção dos alunos com estratégias é o que torna fundamental a disciplina, auxiliando-os a conciliar teoria e prática e superar os receios de não acertarem no manejo de sala de aula. Essa instabilidade faz com que docentes e futuros professores não reflitam sobre sua prática e acabem, de certa forma, contribuindo para a reprodução de conteúdos e técnicas.

Para falar de Didática, é preciso falar de Pedagogia. Para Beillerot (1996), “La pedagogía no es sólo la teorización de la práctica de instrucción. Consiste, también, en un discurso” (p. 50). Assim, a Pedagogia alcança não só teoria e prática, mas também o discurso da ação prevista. Pimenta (1997) complementa:

Como área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades –, estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre *o ensino como prática social viva* (p. 65).

As relações sociais e culturais dão significação à Didática, que não deve ser confundida com a Pedagogia. É importante estabelecer essa diferença reconhecendo a

Pedagogia de forma ampla, enquanto formação na Ciência da Educação e ação pedagógica do professor. Segundo Beillerot (1996),

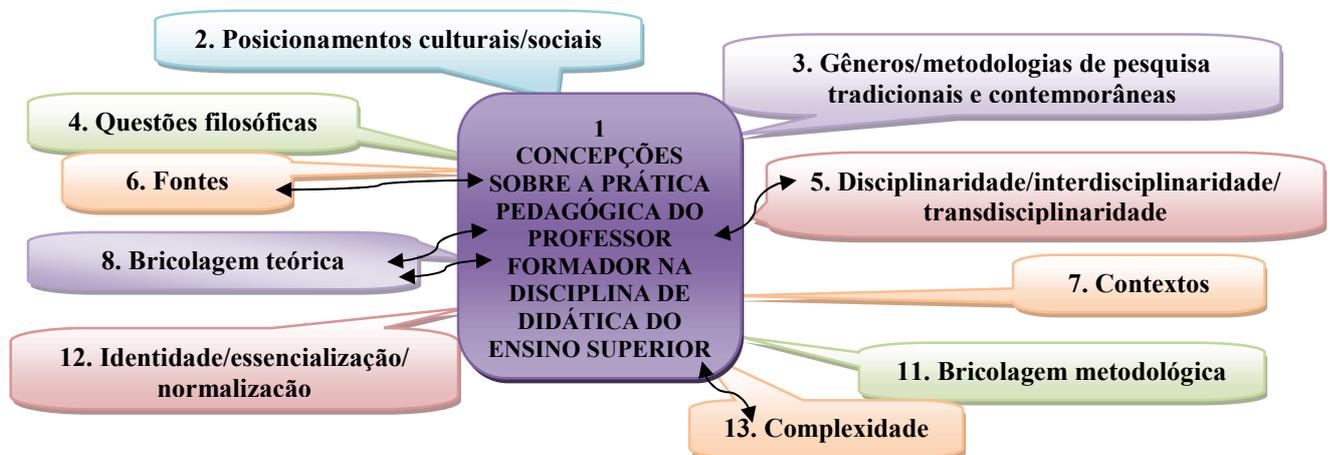
noes como la actividad de un solo docente, sino como la imposición, la inculcación que hace de normas culturales un poder arbitrario. [...] Esta práctica pedagógica colectiva está entendida como un conjunto de comportamientos y acciones conscientes y voluntarias, lo que no disminuye de ninguna manera los efectos inconscientes, comportamientos y acciones que están justificados por explicaciones razonadas con el objetivo de la transmisión del saber. (p. 51).

O estudo principal da Didática é o processo de ensino e aprendizagem, que objetiva preparar professores para essa atividade. Libâneo (1994) reitera que a Didática é uma das disciplinas integrantes da Pedagogia que se destina ao estudo do processo de ensino por meio dos objetivos traçados, dos conteúdos selecionados e das metodologias utilizadas.

Feldman (2001) explica que a Didática teve uma ligação direta com a busca de métodos de ensinar para um número crescente de pessoas, e os professores, por muito tempo, alimentaram essa concepção de que o seu trabalho sistemático contribuía para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Mas essa posição foi se desconstruindo, por não se perceber mais a Didática como um campo unitário, e sim no relacionamento com outros saberes (re) definindo seu campo de ação.

Assim, chego ao Princípio 7, que fala dos contextos, pois reconheço o espaço da Didática como campo de conhecimento, e como tal interfere na profissão de professor, como também na atividade do formador, que envolve não só o conhecimento, mas suas crenças, valores e verdades que foram se fazendo ao longo de sua formação. Revisito também a Bricolagem teórica no Princípio 8, por se tratar de mais uma categoria teórica desse trabalho.

Figura 12 - Nono slide da Bricolagem



Fonte: Elaborada pela autora

A preparação de professores direcionada para o projeto de humanização vem nos mostrar que o professor formador tem um compromisso que supera a dimensão metodológica e técnica. Abrange a postura profissional do docente voltado para uma práxis reflexiva, uma vez que a ação do professor inclui sua postura como profissional perante a sociedade em que está inserido.

Entendo o que Pimenta (2002) explica ao dizer que o estudo da educação como prática social é um fenômeno complexo, situado e que expressa as múltiplas e conflitantes determinações das sociedades humanas nas quais se realiza. Dessa forma, não se esgota apenas na Pedagogia, pois necessita do aporte de outras ciências, como Sociologia, Psicologia, Filosofia, História, entre outras. Em síntese, o objetivo da ação pedagógica se concretiza na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que educa o educador, o saber e os contextos nos quais esses movimentos ocorrem.

[...] a ação docente do professor formador precisa recorrer ao conhecimento da sua área, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana para atender a complexidade de sua ação docente na relação ensino-aprendizagem (PIMENTA; LIMA, 2012).

Essa compreensão dá ao professor formador a condição de se reconhecer intelectual, crítico e reflexivo, na percepção da necessidade dos três momentos da ação didática – planejamento, metodologia e avaliação.

As reflexões sobre a Didática e seu campo de conhecimento diante da Pedagogia e do fazer docente do professor foram pauta deste capítulo. Esse estudo se coaduna ao estudo da metodologia abordada a seguir. A disciplina de Didática é, sobretudo, um suporte para o futuro docente pensar, não só durante a etapa de aula da disciplina, mas após, nas suas experiências, na conduta de outros professores, relacionando os desafios positivos e negativos da profissão.

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno que hoje sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto da minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. (FREIRE, 2002, pp. 100-101).

Como professor e detentor de um conteúdo docente, ele precisa saber como desenvolver práticas que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem. E também condições que o orientem a ser um agente transformador do meio social e educacional na sua práxis. Por

isso, o ensino da Didática é fundamental para os futuros professores.

4.1 A DIDÁTICA MAGNA

O termo Didática foi criado por Jan Amos Komenský (em latim, *Comenius*; em português, Comênio), na obra *Didática Magna* (1657). No original, Didática significa “a arte de ensinar”. Para ela, a escola é um lugar onde o homem se apropria da educação e que sua posição não mundo não é apenas como espectador no, mas, sobretudo, como ator. Comenius (1997) propõe no início da sua *Didática Magna* os seus objetivos:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto, sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda (p. 93).

Durante muito tempo, a Didática ficou atrelada a técnicas e métodos de ensino, e passou a fazer parte da Pedagogia com o papel de explorar as maneiras de ensinar. Os professores eram orientados por manuais de didáticas que, com detalhes, apresentavam como eles deveriam se posicionar dentro da sala de aula.

Se o objetivo da Didática é promover a reflexão sobre a docência, tendo a prática como ponto de partida e de chegada, na constante busca do desenvolvimento de um trabalho que alie o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico, em uma determinada área de conhecimento, não pode se limitar a orientações meramente técnicas. Faz-se necessário que sejam considerados: a cultura organizacional, os saberes dos professores, o campo em que se desenvolvem as questões do coletivo docente, que impregnam as práticas e constituem um conjunto de representações mentais e de ações que se configuram como a cultura escolar, com seu complexo definido de saberes.

A noção de Didática como conjunto de regras que apenas instrui o professor a se portar em sala passou a ganhar novos moldes com os estudos dos paradigmas educacionais nos cursos de Pedagogia e formação de professores. As novas concepções de homem e sociedade trouxeram mudanças para a educação, e a docência passou a refletir sobre a relação ensino-aprendizagem, tendo como base indagações como: “para quem ensinar”, “o quê ensinar” e “como ensinar”. Essas indagações ampliaram a reflexão no campo da Didática e

provocaram encontros e produções dos estudiosos da área para explicá-las e aprofundá-las de modo que alcance a compreensão por parte do docente da dimensão que o seu *fazer* profissional pode chegar. Para tanto, é importante que o professor tenha uma abertura reflexiva e dialógica quanto ao seu papel junto à formação do aluno.

Algumas questões instigam o professor na dimensão reflexiva quando ele se percebe não mais como detentor de um conhecimento, e sim como conhecedor deste, como alguém que pode dialogar com posicionamentos diversos e interagir com os alunos considerando suas concepções teórico-práticas de histórias de vida e profissão. Entre a arte de ensinar e a reflexão sobre a prática, a Didática passou pelas ideias de Rousseau⁹, ressaltando o novo conceito de infância e sua relação com a sociedade. Passou pelas ideias da Escola Nova¹⁰ e as inovações trazidas pelo tecnicismo. Dessa forma, foi identificada uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar. Essa marca ainda permanece arraigada no imaginário dos professores. Quando indagados sobre o que esperam da Didática, eles, de um modo geral, apontam para as técnicas e os métodos de ensinar. Por outro lado, não podemos também nos deter apenas à prática, mas à reflexão sobre ela, como diz Mizukami (2006, p. 9):

A prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimento que o professor necessita para ensinar (e da qual todo formador deverá ter conhecimento), assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Muitos profissionais da educação não se apropriam dos estudos sistemáticos sobre a educação realizados pela Pedagogia, nem se interessam em conhecer a teoria pedagógica que aproxima teoria e prática. Estes são termos que chegam até nós vindos do grego e vêm

⁹A filosofia de Jean-Jacques Rousseau tem como essência a crença de que o Homem é bom naturalmente, embora esteja sempre sob o jugo da vida em sociedade, a qual o predispõe à depravação. Para ele o homem e o cidadão são condições paradoxais na natureza humana, pois é o reflexo das incoerências que se instauram na relação do ser humano com o grupo social, que inevitavelmente o corrompe.[...] Na esfera da educação [...] teoriza filosoficamente sobre o Homem. Sua principal inquietação, neste ponto, é saber se educa o indivíduo ou o cidadão, já que, para ele, estas duas facetas não podem conviver no mesmo ser, por serem completamente opostas. Rousseau defende a formação do homem natural no seu lar, junto aos familiares, por constituir um ser integral voltado para si mesmo, que vive de forma absoluta. Já o cidadão deve ser educado no circuito público proporcionado pelo Estado, pois é tão somente uma parte do todo, e por esta razão engendra uma vida relativa. (Disponível em: <http://www.infoescola.com/filosofia/a-filosofia-de-rousseau/>. Acesso em: 26/02/2015)

¹⁰No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). John Dewey, filósofo norte americano influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova. Para John Dewey a Educação, é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social, assim sendo, possam dar prosseguimento às suas ideias e conhecimentos. No século XX, vários educadores se evidenciaram, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. (Disponível em: <http://educador.brasile Escola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em 28/01/2015).

sendo, ao longo da história, considerados como dimensões antagônicas do conhecimento. O que tem levado a essa separação é a estrutura que privilegia a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. A uns é dado o direito de observar, contemplar, refletir, isto é, teorizar; a outros compete agir, fazer, isto é, praticar.

Na atualidade, a Didática vem se constituindo como parte fundamental da Pedagogia e disciplina indispensável nos cursos de licenciatura. Segundo Libâneo (1990, p. 26):

a ela cabe converter objetivos sócio políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. [...] trata da teoria geral do ensino.

Além de estudar o processo de ensino com base nas diretrizes que orientam a docência, a disciplina de Didática também tem o objetivo de promover a criticidade sobre a realidade do ensino no professor, para que provoque os alunos a refletirem sobre sua capacidade criativa e se sintam motivados a exercer um papel de sujeito autônomo e criativo no meio. A relação entre ensino e aprendizagem é justamente a atividade que combina aluno e material de estudo, sob a coordenação do professor. Para o autor, a Didática é:

uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores (IBIDEM, p. 56).

O processo de ensino corresponde a uma dinâmica entre o ensino do professor e a aprendizagem do aluno. A associação de objetivos, conteúdo, métodos, conhecimento, experiências etc. impulsionam esse ensino. O que ocorre é um movimento no qual o professor propõe questionamentos, desafios e instiga à pesquisa. Por outro ângulo, o aluno assimila o conteúdo, põe em atividade sua mente e desenvolve suas habilidades. A Didática na perspectiva complexa traz os processos de ensino-aprendizagem unidos aos contextos em que os alunos estão inseridos, não há como desconectar esses aspectos, uma vez que sentido e significado ganham forma a partir dessa relação com a realidade. Segundo Navas (2010, p. 86):

El acercamiento a la didáctica desde una perspectiva compleja exige pues la construcción de estrategias metodológicas en las que el sujeto no está separado del objeto, lo cual significa que el desarrollo de la subjetividad y las transformaciones que se producen como consecuencia del aprendizaje están indisolublemente unidas a los contextos significativos en los que existen los objetos de aprendizaje, objeto que únicamente adquieren sentido pleno si son relevantes para la vida, crecimiento e la maduración del sujeto.

Assim, as estratégias e metodologias desenvolvidas em sala de aula devem respeitar a subjetividade e estimular a reflexão acerca das situações vivenciadas entre os sujeitos dessa relação. Essa interação pede uma coerência de posicionamento e ação, como diz Moraes (2010): “É a interação entre o sentir, o pensar e o agir que permitirá ao professor educar, visando à restauração da inteireza, à construção do ser humano como templo da inteireza, em que pensamentos, emoções, ações e sentimentos estão em constante diálogo” (p. 43). Dessa forma, percebe-se outra maneira de compreender o ensino. Não como o simples ato de passar matéria, mas como um sistema de troca que, por meio de problemas, desafia o raciocínio do aluno, e ao professor cabe a mediação e o incentivo à reflexão e contextualização das situações surgidas no decorrer da interação que emerge a partir da relação ensino-aprendizagem, tendo o diálogo e o equilíbrio entre essas vertentes da totalidade do ser como provocação constante. A autora ainda se refere à sala de aula como um cenário ou oficina, comparando a um espaço dinâmico e fluido,

um lugar para experimentação, para diálogo, para criação e descoberta. Um lugar agradável para se viver/conviver e para formar/transformar. Um local de abertura, de flexibilidade estrutural, de criatividade e dialogia [...] como pensar em estratégias de ensino e de aprendizagem prazerosas, criativas, acolhedoras, multidimensionais, interativas, geradoras de ambientes de aprendizagem [...] ambientes não apenas para aprendizagem de determinados conteúdos relacionais mas também para o pleno desenvolvimento das inteligências individuais e coletivas, para a evolução do pensamento, da consciência e do espírito. Tudo isto logicamente associado à necessidade de maior conscientização político-social de natureza transformadora. (IBIDEM, p. 48).

Sendo, portanto, a sala de aula não apenas ambiente de aprendizagem de conteúdos, mas um espaço de incentivo ao diálogo, à criatividade e à reflexão, tendo o conteúdo como um dos pontos dessa interação, mas não o único. Não podendo se distanciar da contextualização e conscientização que pode transformar a realidade, ou, pelo menos, o seu posicionamento diante dela. A autora complementa dizendo que a atuação com competência e sabedoria no ambiente de aprendizagem só vai “alcançar os objetivos almejados, a partir do reconhecimento das múltiplas realidades existentes, é preciso ter clareza ontológica e epistemológica, bem como desenvolver práticas educativas adequadas” (p. 51). Essa clareza integra os elementos necessários para a atuação do professor. Esse posicionamento se contrapõe à percepção do professor que vem, ao longo do tempo, “obedecendo” regras, normas, demandas institucionais e não se dá conta do seu papel enquanto formador. Para Navas (2010, p. 80):

Hasta ahora toda nuestra (de)formación académica ha estado basada en la obediencia. El éxito escolar ha sido siempre medido por nuestra capacidad de adaptarnos y de

obedecer a las preguntas que nos hacían otros. En realidad somos herederos de una cultura basada en respuestas conocidas de antemano. Nuestra capacidad para preguntar, inquirir, investigar, cuestionar, dudar, ha estado muy limitada, entre otras razones porque hemos creído que únicamente es el profesor era enseñaba y los alumnos los que aprendían.

Essa visão restringe a visão do aluno para o professor, sendo este visto como aquele que somente ensina, limitando a relação que pode se ampliar com perguntas e com a construção conjunta. Nesse sentido, o autor comenta que

la autoridad del profesor ya no reside en sus competencias legales, ni en su curriculum profesional, sino en su capacidad de generar entusiasmo, de generar ‘alma’ y de buscar sentido a todo lo que se hace y se construye en el aula y fuera del aula, una capacidad que está indisolublemente unida no sólo a sus recursos y habilidades docentes, sino sobre todo a la humildad, sencillez, experiencia de vida y humanidad en suma con que ejerce su principal y casi exclusiva función: ayudar a los demás a que aprendan de forma autónoma alimentando relaciones de cooperación e interdependencia. (IBIDEM, p. 82).

Essa complexidade do ser envolve não só a inteligência afetiva, mas também a sensibilidade, que são indissociáveis e, por vezes, o professor não sabe interagir, limitando-se às questões cognitivas. Mas o desafio que se coloca é romper com essa concepção fragmentada, despertar e incentivar a manifestação da sensibilidade que integra o ser; não são só questões teóricas, mas a postura, a conduta, o cuidado do professor que impregna o aluno com o desejo de seguir a profissão, senão, ao contrário, limita-o e o coloca limitadamente diante de uma realidade complexa, deixando-o insatisfeito com o ser professor. E o formador deve colocar-se como aprendiz para valorizar o saber que aluno já traz e, juntos, construir novos conhecimentos. Deve-se contrapor a essa crença, como diz Moraes (2010), nesta “educação baseada em uma lógica que aprisiona a mente e o coração do aprendiz, que nega seu pensamento, sua emoção, sua criatividade e sua consciência em processo de evolução” (p. 26).

Nesse caminho, encontra-se a formação, no sentido de ser o processo de transformação. A formação está na vida do ser humano desde a mais tenra idade, no modo como aprende e reproduz conceitos, comportamentos e valores até o reconhecimento desses aprendizados em sua vida, com repercussão pessoal e profissional (FREIRE, 2002). O autor nos ensina que devemos ter a realidade como ponto de partida e de chegada, pois é na reflexão sobre a práxis que se realiza a práxis docente. Diz ainda que, quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções.

Dessa forma, a profissão de professor passa pela compreensão do processo de ensino-aprendizagem e busca encontrar caminhos e alternativas como forma de inserir-se no mundo para transformá-lo. O professor pode ser visto como mediador, estreitando, assim, a

relação professor-aluno, numa visão de colaboração entre os alunos que facilita o desenvolvimento das atividades. Sobre as relações de ensino e aprendizagem, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 208), afirmam: “constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto-atividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo”.

A posição do professor, em seu campo de atuação, é de facilitador da construção do conhecimento do aluno, e não mero transmissor de conhecimentos; é aquele que ensina e aprende, sendo sujeito da sua atividade profissional e da sua formação.

4.2 A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO CONTÍNUA

Trabalho com o conceito de Formação Contínua, a qual, segundo Lima (2001, p. 30), “é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, com possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. Nesse contexto, a formação contínua traz aspectos para reflexão: trabalho docente; conhecimento; desenvolvimento profissional; postura reflexiva; práxis. Esses aspectos são potencializados ao longo da construção profissional do professor. Não se pode esquecer que a formação nessa perspectiva de espaço de reflexão sobre a prática oportuniza a dinâmica de a teoria “iluminar” a prática e a prática contribuir com a teoria. Nesse sentido, a autora esclarece:

A formação contínua como mediadora de conhecimento crítico-reflexivo entre o trabalho do professor e seu desenvolvimento profissional, podendo dessa forma, estar no horizonte da emancipação humana, mesmo sofrendo as contradições da sociedade capitalista (LIMA, 2001, p.46).

A formação contínua deve mediar o conhecimento do professor que vai se constituindo ao longo de sua trajetória profissional e, dependendo de sua conduta, pode se configurar como reprodutor da lógica fragmentada ou emancipador diante das contradições existentes no cotidiano da profissão.

Na caminhada do professor, destaca-se também o exercício da criatividade, que pode facilitar a reflexão e a transformação da prática profissional. O sujeito, para integrar e potencializar sua prática profissional, precisa ser um sujeito capaz de diálogo. Na sociedade contemporânea, muitos são os desafios postos aos professores. Daí a necessidade de uma formação pautada na compreensão do contexto e na escuta sensível que favoreça o diálogo

pedagógico.

Zabalza (2004) fala sobre a formação contínua de modo amplo, na seguinte perspectiva:

a ideia de que a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos. [...] partindo da nova ideia que os sujeitos se formam ao longo da vida, um novo marco de condições foi se configurando (estruturais, curriculares, organizacionais, etc.) para o desenvolvimento da formação (p. 52-53).

A formação ultrapassa a relação do indivíduo com o ambiente escolar e os conteúdos, alcançando sua relação com a realidade e com a vida pessoal e profissional das pessoas. Jezine (2012) destaca a importância de um conteúdo problematizado, permitindo que o aluno supere as perspectivas já estabelecidas pelo senso comum e promova uma reflexão do mundo:

A problematização dos conteúdos como elemento da estrutura didática representa a busca da superação da alienação pragmática, em favor da conscientização e emancipação dos educadores e educandos. Traz à luz os conhecimentos historicamente produzidos e a reflexão sobre os mesmos, situando o sujeito que se mobiliza mediado pelas transformações do mundo. (p. 96).

Problematizar os conteúdos é relacioná-los à realidade, porém, numa perspectiva emancipadora e consciente dos processos que a relação ensino-aprendizagem pode alcançar. Como diz Vaillant (2003), o formador deve ter na sua atuação profissional a mediação para que o aluno possa pensar relacionando o conteúdo à realidade.

Uma primeira abordagem seria definir o formador como toda pessoa que se dedica profissionalmente à formação, em seus distintos níveis e modalidades. O formador é um profissional capacitado e certificado para exercer uma atividade de formação; possui conhecimentos teórico e prático, compromisso com sua profissão, capacidade e iniciativa para aprender e inovar em seu âmbito de atuação. [...] Deste ponto de vista, o formador é um mediador entre os conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los. É precisamente esta função de mediação que provoca dificuldades, nos próprios formadores, relacionadas com a definição de sua tarefa. O mediador do aprendizado deve demonstrar coerência entre discurso e prática, deve assumir pessoalmente os valores que pretende transmitir; deve vivenciar o compromisso com a profissão. (p. 22).

O formador, assumindo esse papel de mediador, deve observar sua prática e transformá-la a partir das necessidades que surgem no cotidiano profissional, procurando ter coerência entre o discurso e a prática, entre o que ensina e o que realiza. Essa posição se contrapõe à prática enraizada nos ambientes educacionais, da educação básica ao ensino universitário, que se preocupa em (de) formar para uma finalidade específica ou para uma profissão limitada, e não estando atenta às necessidades do cotidiano e da vida, como explica

Petraglia (2014, p. 134):

Sabemos que a escola prepara os estudantes para as habilidades acadêmicas e algumas vezes também prepara para o exercício de uma profissão, mas, raramente para o cultivo do estado poético da existência. Mas, o ensino pode ser a intersecção da prosa rotineira do cotidiano, com a metáfora da poesia da vida (p. 134).

Para realizar sua prática nessa perspectiva, o professor deve estar aberto e saber dialogar com as mais diversas vertentes do conhecimento, além de perceber-se imerso numa gama de possibilidades que o ambiente educacional pode proporcionar, como também buscar permanentemente formação, dialogando com o ensinar e aprender.

A formação contínua se dá não só nos cursos de formação, mas no seu diálogo com essas formações e a realidade. Hoje, o professor que se percebe em formação contínua deve assumir uma postura de abertura ao novo, ao diálogo com conhecimentos diversos, à mudança de pensamento. Diz Morin (2000, p. 88-89):

Há, efetivamente, necessidade de um pensamento: - que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; - que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; - que reconheça e trate as realidades, que são concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula); - que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

Essa concepção altera o ponto de partida e de chegada do professor em sua atividade e em sua posição diante da vida e do trabalho docente que realiza. Tecer junto é, no mínimo, uma abertura para o diálogo não só com seus pares, mas com aqueles que pensam diferente e que, por isso mesmo, merecem ser ouvidos e considerados. Esse posicionamento o coloca em outro patamar diante da profissão, tira-o do isolamento disciplinar, do “enquadramento” conceitual e teórico, promovendo a conscientização de que ele não só ensina, mas, essencialmente, aprende.

Quanto à profissão, Pimenta (1997) destaca o processo de formação em *continuum*, porque, na relação com a profissão, com as formações, com a realidade, com sua prática docente, o professor vai reelaborando os seus saberes, e “é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre a prática*” (p. 52).

É nessa direção que compreendo a Didática, como um espaço de teoria, mas, principalmente, da prática e da reflexão sobre ambas. A autora explica que a finalidade da Didática é

estudar o fenômeno ensino como prática social. Isto é, admitindo suas múltiplas determinações – subjetivas, familiares, de grupos sociais, escolares, relacionais entre professores e alunos e entre alunos, institucionais, culturais e sociais – [...] compreender para criar melhores formas e processos de viabilizar uma educação escolar emancipatória (p. 57).

A multiplicidade do ser, considerando todos os aspectos da vida, possibilita ao professor pensar de modo mais amplo a sua relação com o aluno e os processos de ensinar e aprender.

4.3 A DIDÁTICA E A APROXIMAÇÃO COM A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A reflexão sobre a prática pedagógica passa pela consciência da realidade na relação com o ambiente escolar, com o reconhecimento e acolhida do educando e seu aprendizado integral, e não só sob o aspecto intelectual. D’Ambrósio (1998, p. 240) diz que não tem como “ser um bom professor sem dedicação, sem a preocupação com o próximo, sem amor num sentido mais amplo [...] pois conhecimento só pode ser passado adiante por meio de uma doação”. O autor posiciona-se no sentido da contribuição que o professor pode dar na vida das pessoas, desde que o faça com base na doação, na valorização do saber e do ser, pois a Educação é “uma estratégia adotada pelas sociedades para permitir que os indivíduos sejam criativos e atinjam o máximo de suas capacidades e que sejam socialmente capazes de cooperar com o próximo em ações comuns” (IBIDEM, p. 242).

Franco (2012b) diz que os processos de ensino devem considerar a complexidade dos processos formativos, levando em conta os diversos contextos que interferem na escola e vice-versa. Dessa forma, a Didática deve planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem.

Por outro lado, existem críticas ao caráter epistemológico da Didática, em virtude de um suposto estado de debilitação de seu objeto de estudo, e também pelo fato de uma suposta depauperação de suas responsabilidades frente à formação docente, levando alguns cientistas do âmbito educacional a classificá-la como componente obsoleto do currículo (LIBÂNEO, 2012). Na ótica desse pensamento, é necessário “buscar uma didática mais condizente com o

momento atual da formação do professor que, futuramente, irá atuar nas escolas de educação básica” (VEIGA, 2012, p.52).

Ainda dentro dessa filosofia, Luckesi (2011) diz que a Didática, para encarregar-se de um papel relevante na formação dos docentes, precisará percorrer outros caminhos. Desse modo, não poderá restringir-se e empenhar-se tão somente no ensino dos meios e dos dispositivos voltados para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas sim funcionando como um conectivo essencial entre as vertentes filosóficas e políticas da educação, os conteúdos inerentes às profissões e à atividade educacional contínua. Acrescenta, ainda, que a Didática não poderá continuar sendo definida como um mero elemento indicador de orientações de natureza mecânica e tecnicista, mas como um modo crítico de desenvolver a prática educacional a partir da partilha e da colaboração de todos os segmentos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, para pensar em ressignificações e transformações no cenário atual de formação docente, é preciso, em primeiro lugar, que haja a cooperação e o desejo de mudança de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Para tanto, André (2011, p.229) afirma que “os cursos de formação e aperfeiçoamento docente devem ser concebidos e estruturados dentro de uma perspectiva que possibilite o exercício da participação, a troca de saberes e a construção coletiva de conhecimentos”. Os licenciandos, futuros docentes e seus professores também precisam estar comprometidos em desenvolver uma prática pedagógica coerente com as perspectivas de uma sociedade na qual os reclamos e as diferenças ganham bastante corpo todos os dias.

O Princípio 9 (Níveis de Envolvimento) vai se configurando, pois só é possível falar em reflexão sobre a prática se pensarmos sobre os níveis de envolvimento que se dá pelo processo de comprometimento do profissional com sua profissão, que é uma análise, como também sobre o nível de envolvimento do pesquisador *bricoleur*. Retomando o POETA: **“Concepções sobre a Prática Pedagógica do Professor Formador na disciplina de Didática do Ensino Superior”**, lembro que toda a reflexão desta pesquisa neste espaço de análise se dá na perspectiva de aproximação teórica e de análise dos sujeitos quanto ao POETA indicado. Seguindo com a evolução da Bricolagem, apresento mais um estágio de evolução da figura-síntese do andamento dos princípios apontados inicialmente.

Figura 13 - Décimo *slide* da Bricolagem

Fonte: Elaborada pela autora

Rays (2011) assegura que uma das principais atribuições da Didática “é problematizar e contestar o educacional e o social que lhe ditam normas e regras inflexíveis”. (p.49). O autor continua declarando que essa atribuição permite à Didática a extração de aportes teóricos para se redefinir e gerar procedimentos instrucionais voltados para o incremento das reais situações didáticas. Na lógica desse pensamento, é essencial criar condições e circunstâncias de melhor desempenho, nos quais haja, de fato, a aquisição de conhecimentos que visem dar o verdadeiro significado à formação do futuro profissional da educação. Portanto, a Didática faz-se presente e necessária como agente norteador para se compreender a complexidade do fenômeno educacional, apesar da imprevisibilidade dos fatos que surgem e dificultam a efetivação do ato educativo.

Trazemos a reflexão sobre uma nova postura pedagógica que possa facilitar a prática de uma conduta ética eficaz, com o desenvolvimento do sentimento de pertença ao planeta. A reflexão como eixo na formação do professor. A perspectiva identitária do professor se fortalece quando este se percebe em processo contínuo de (auto) formação. A autora complementa:

A importância do reconhecimento e da valorização do saber docente no âmbito da reflexão sobre a Didática assim como da formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, com base no qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência fundam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*¹¹ e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É

¹¹*Habitus*, para Bourdieu, é 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 – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de

através desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são propostos e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem hoje a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo. (p. 83).

Daí a importância de o professor buscar o maior número de possibilidades de trabalhar o conteúdo de forma participativa, compartilhando com os alunos todas as fases das atividades realizadas em sala de aula.

Nessa perspectiva, deve ser considerado que cada ação provoca uma reação, e isso se dá em rede. Essa rede de relações e ações que vivemos nos tornam responsáveis não só por nossa vida individual, mas essencialmente pela vida coletiva. Compreendendo o conhecimento como produto do processo de aprendizagem, Freire (1975, p. 27-28) garante:

Só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é „enchido“ por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

A relação entre ensino e aprendizagem pode contribuir para a formação do aluno, sabendo que, diante dos problemas que nos impõe a realidade, nunca haverá a oportunidade de utilizar simultaneamente todas as visões necessárias para dar resposta à complexidade dos problemas que surgem. Isso nos faz refletir sobre a questão da mediação pedagógica diante da realidade, abordagens, metodologias e da necessidade do desenvolvimento do diálogo entre as áreas de conhecimento. Arnt (2010) diz que

O diálogo nos abre as portas da percepção para a compreensão de diferentes formas de pensar e sentir. O diálogo, mais do que uma ferramenta de convencimento do outro em relação à nossa forma de pensar, deve nos abrir a possibilidade de transitar entre diferentes níveis de realidade, por meio do entendimento, alcançando diferentes níveis de percepção. (p. 116).

A dialogicidade deve compor a postura do professor que interage com a realidade e com os alunos enquanto sujeitos na relação ensino-aprendizagem. Isso, de certa forma, redimensiona a posição do professor que não se limita apenas a racionalidade técnica contida em sua formação, onde o aspecto principal é o conhecimento científico, os princípios ou regras de atuação.

Para Franco e Lisita (2008), o conhecimento científico deve ser contemplado, mas não deve ser o único, porque “uma naturalização da divisão entre quem produz, ou seja, entre

a pesquisa educacional denominada ‘acadêmica’ e as necessidades sentidas pelos professores e suas escolas” (p. 43). E complementam quanto à complexidade do trabalho docente:

porque o ensino é uma prática humana, realizada por seres humanos que buscam a transformação de outros seres humanos. [...] Ele implica uma compreensão para atuar que engloba aspectos emotivos, afetivos, morais e éticos. Trata-se de um conhecimento impregnado à pessoa que exerce a profissão de ensinar, cujo principal recurso e meio de realização é ela própria, com suas vicissitudes e formas de entender, sentir e viver. Arriscaríamos dizer que o êxito da formação nessa profissão depende mais de uma sensibilidade para a compreensão das questões humanas do que do domínio de proposições científicas. (IBIDEM, p. 44)

O ensino não deve ser visto apenas pelo aspecto da racionalidade, e sim considerando todo o contexto social, emocional, afetivo e ético que envolve o professor. Muitos professores não pensam que sua aula vai além das limitações que ainda hoje vemos acontecer nas escolas. Therrien (2006) nos traz a racionalidade como elemento, mas não como único fundamento. Explica que se refere à forma como cada sujeito, grupo e comunidade articula seus saberes e conhecimentos para compreender um fenômeno, seja do mundo, da vida, ou para justificar o seu modo de agir, seus objetivos e meios para alcançá-los.

4.4 A DIDÁTICA E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Retomo O POETA mais uma vez “**Concepções sobre a Prática Pedagógica do Professor Formador na disciplina de Didática do Ensino Superior**” para dialogar com a dimensão estética da educação, considerando que as práticas pedagógicas do professor formador passam pela estética, uma vez que o professor pode se dispor a realizar diálogos diversos. Assim, revisito os Princípios 4 e 6 com os aspectos filosóficos dessa concepção e algumas fontes teóricas retomando a reflexão sobre as questões filosóficas e as fontes que me dão um suporte teórico.

Figura 14 - Décimo primeiro *slide* da Bricolagem



Ouve-se falar na sala de aula, seja no ensino básico ou no ensino universitário, a expressão: “que aula bonita” (RIOS, 2011). Assim, surge uma indagação: onde se situa a beleza da aula? Com essa pergunta emergem algumas reflexões que me remeteram a questões filosóficas e da sabedoria popular¹², quando ouvimos expressões do tipo “boniteza” referindo-se à beleza, da mesma forma que expressa a admiração provocada por algo que chama atenção, seja escrito, falado, cantado, artístico, seja erudito, científico ou ritualístico. Esses elementos podem compor a linguagem e a relação professor-aluno em sala de aula. Por exemplo, a literatura de cordel pode contribuir para a compreensão de um conteúdo ou de uma atividade e é proveniente da cultura popular, podendo ser usada em contextos variados, como podemos observar a seguir:

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas
faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não
pode dar-se fora da procura, fora da **boniteza** e da
alegria.
(FREIRE, Paulo¹³)

Com **boniteza** poética
soube imprimir seu matiz
em estrofes bem traçadas
que não constam em release [...]
(SALES. Dideus. O mundo cordeliano
de Rodolfo Coelho Cavalcante.¹⁴)

Este tem a obrigação
De bajular em voz alta:
- O churrasco tinha a carne
Mais gostosa da ribalta
E a mulher do deputado
Boniteza não lhe falta.
(PINHEIRO, Sávio. Consolo de Perdedor¹⁵).

Muitos cordelistas não têm estudos acadêmicos ou formação universitária, manifestando-se pela sabedoria popular que trazem com a experiência de vida. Outros têm

¹²Saber popular: cada sociedade constrói um conjunto de saberes que expressam uma compreensão da realidade, formada a partir de uma gama de opiniões, hábitos e formas de pensamentos dos quais os indivíduos se servem no dia-a-dia, para entender o mundo circundante e orientar a sua própria vida. Essa forma de compreensão da realidade é construída de maneira espontânea, assistemática e fragmentária, tendo como suporte as vivências cotidianas e a necessidade premente que temos de apresentar respostas às questões mais imediatas. (SILVA, Eptácio Rodrigues. Saber popular e sabedoria filosófica. *In*: Filosofia em destaque (Página Web). 2014. (Disponível em: <http://www.filosofia-em-destaque.com.br/news/a3-saber-popular-e-sabedoria-filosofica/>. Acesso em: 20/04/2016).

¹³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção leitura).

¹⁴ (Disponível em: <http://mundocordel.blogspot.com.br/2012/05/cordel-de-dideus-sales.html>. Acesso em: 01/06/2016).

¹⁵(Disponível em: <http://literaturacordel.org/consolo-de-perdedor/>. Acesso em 03/06/2016).

formação das mais variadas e expressam o lado artístico através dessa forma de literatura, como é o caso de médicos, engenheiros e educadores. Essa breve análise abre um leque de possibilidades na educação e na relação entre ensino e aprendizagem para que se possa encontrara “boniteza” da aula. Para isso, procurei algumas explicações na educação estética trazida por Araújo (2016).

A educação estética é parte significativa da competência profissional do professor. De acordo com Rios (2011), para ser um professor competente, é preciso estar ciente das múltiplas dimensões da competência. Para a autora, a docência da melhor qualidade (o trabalho competente do professor), a qual temos que buscar continuamente, se dá na articulação das dimensões que a constituem. São elas:

- Dimensão “técnica”, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos - comportamentos e atitudes – e habilidades de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- Dimensão “estética”, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- Dimensão “política”, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- Dimensão “ética”, que diz respeito à orientação da ação, fundada nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo. (p. 22).

Associar as quatro dimensões da atividade docente é um desafio. Ainda mais perceber com sensibilidade como alcançar os seus objetivos, tornando sua aula “bonita”. Essa beleza tem uma relação com a estrutura, organização, sensibilidade e coerência do professor, que pode utilizar inúmeros instrumentos que facilitem a ação docente em sala de aula ou fora dela, em ambientes diversos.

Alguns professores combinam entre si, por exemplo, ir ao teatro ou ao cinema coletivamente, desde que o enredo esteja relacionado ao conteúdo. Outros preferem ir a campo, em viagens e roteiros contextualizados. Outros utilizam pequenos filmes, documentários, música, poesia, cordel, artes manuais etc., tudo com o intuito de envolver o aluno ao conhecimento de modo simples, porém, cheio de significado e consistente teoricamente. O que não se pode é utilizar esses instrumentos de modo aleatório, sem relacioná-los à disciplina ou ao conteúdo de aula. O importante é que o aluno chegue às suas próprias conclusões, e muitas vezes essas alternativas marcam positivamente a formação do aluno.

Em minha pesquisa de Mestrado¹⁶, tive essa experiência. Trabalhei com encontros de formação com um grupo de professores de um distrito de um município do Ceará¹⁷, e os

¹⁶ GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **Diários de formação: trajetórias narrativas de vida e docência.**

encontros eram oferecidos aos professores, com temáticas diferentes, tendo a metodologia mediada por inúmeros instrumentos pedagógicos, como: música, atividades lúdicas, filmes e aulas ao ar livre, justamente porque eram professores que vinham de atividades semanais cansativas e não poderiam chegar numa formação de final de semana de modo enfadonho ou cansativo. Cada encontro foi envolvente e participativo, gerando nos participantes o desejo do próximo. Essa pesquisa foi a primeira de quatro outras pesquisas¹⁸ ligadas ao Projeto “Trabalho docente: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima.

Petraglia (2014, p. 134) fala sobre a dimensão estética ao dizer: “As experiências estéticas e sensíveis são fundamentais ao conhecimento da complexidade humana”. Tudo que é bonito amplia as possibilidades de acolhimento e aprendizagem. Não é diferente na sala de aula. O professor pode acrescentar aspectos que potencializem a expressão dos alunos e facilitem as atividades que ele pretende realizar, desde que sejam instrumentos que surjam a partir da sensibilidade e da interação inicial do professor com a turma, pois não existem modelos pré-definidos; ao contrário, estou falando justamente de contraposição a modelos e formas pré-estabelecidas. Talvez os instrumentos utilizados nessa pesquisa, por exemplo, não coubessem em outras turmas, pois tudo depende da interação professor-aluno. Se não houver empatia e abertura, esvaziam-se as chances de produção coletiva diferenciada e acaba-se reproduzindo novos modelos.

Dessa forma, defendo que a Didática tem várias dimensões, e o seu alcance na formação de professores deve integrar os cuidados com a atividade profissional do professor, pois ela dá suporte teórico-metodológico ao fazer professor. O aporte teórico visto até aqui se entrançará com a análise das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, evoluindo para a construção da colcha de retalhos, surgida a partir da Bricolagem proposta.

Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UECE, 2009.

¹⁷Distrito do Iborepi, no município Lavras da Mangabeira-Ceará. Município localizado a 445 Km da capital.

¹⁸SILVA, Elisângela André da. Práticas de leitura na Formação de Professores. Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UECE, 2010; ALVES, Francione Charapa. A Pesquisa como instrumento de Formação Docente. Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UECE, 2011; GOIS, Maria Gorete. O trabalho do Coordenador Pedagógico na Escola em tempos de mudança. Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UECE, 2012.

SALA DE AULA, E AGORA?

Vamos agora conversar
Com os alunos e professores aprender
Suas percepções analisar
Seu universo conhecer

Da Pós-Graduação eles são
Mestrado, Doutorado e Especialização
Formação de formadores é o objeto
A Didática como caminho certo

Mas será mesmo certo o caminho?
Como saber se a teoria é o ninho?
De repente é anúncio
Impressões e inovações, turbilhão

O que vale é a certeza
Que tudo fiz com boa intenção
A bricolagem interpretativa, realza
Tessitura teórica diante mão
Bricoleur tateando com clareza
Professores e alunos, união

(Manuela Grangeiro)

5 O PROFESSOR FORMADOR E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE DIZEM OS ALUNOS E PROFESSORES

“É no espaço de trabalho que ‘esperanço’ de novo, que retorno com vigor a luta, que encontro possibilidades e alternativas. Auxiliam-me nesse movimento a prática e a reflexão sobre ela, e o pensar crítico sobre ele, num exercício que mexe razão e paixão”

(TEREZINHA RIOS)

A Didática do Ensino Superior é uma disciplina obrigatória em muitos Programas de Pós-Graduação, objetivando preparar o aluno para docência do ensino universitário. Quando pensei no espaço professor-aluno nos cursos de Pós-Graduação, vi que é nele onde ‘*esperanço de novo*’ como professora e pesquisadora. As perguntas que nortearam este capítulo foram: quem é o professor formador? Com que saberes o professor formador realiza suas práticas? Como se desenvolve a metodologia de sala de aula do professor formador?

O objetivo deste capítulo é analisar os dados da pesquisa no que se refere à percepção dos alunos a respeito das atividades desenvolvidas pelo professor formador no espaço da sala de aula, tendo como ponto de partida as respostas do questionário aplicado em uma das turmas de Pós-Graduação *Lato Sensu* e o mesmo instrumental aplicado em uma turma de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. As duas turmas são da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), uma do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Escolar e a outra no Curso de Mestrado e Doutorado em educação, na disciplina de Didática do Ensino Superior. A escolha dessa disciplina em ambos os cursos se deu por ela ser, teoricamente, a que forma o aluno para o ensino superior.

Os questionários foram compostos por 4 perguntas abertas, além da questão introdutória de identificação do participante¹⁹. Procurei tratar de questões conceituais e gerais, não desdobrando esses questionamentos em outros questionamentos. Trago como complemento à construção teórica realizada até aqui, ilustrando com algumas falas e temas que considerei relevantes nas respostas dos participantes. Para os alunos das duas turmas, foram distribuídos ao todo 35 questionários, os quais recebi 18, sendo 13 da turma *Lato Sensu* e 5 da turma *Stricto Sensu*. Dos professores foram entregues 6 e somente 4 devolveram. Analisei ao todo 22

¹⁹ Utilização de letras e números para identificação dos participantes: No caso as letras “A” para a turma *Lato sensu* e a “B” para a turma *Stricto sensu* e a “C” para os professores.

instrumentais. A seguir, apresento um quadro da identificação geral dos participantes, contendo idade e formação inicial. No caso dos professores, acrescento a formação continuada.

Quadro 1 Identificação dos alunos da turma de Pós-Graduação *Lato Sensu*

CURSO DE GESTÃO ESCOLAR		
IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL
A1	27	Pedagogia
A2	29	Pedagogia
A3	32	Letras
A4	43	Pedagogia
A5	26	Pedagogia
A6	52	Pedagogia
A7	38	Administração
A8	44	Letras
A9	27	Filosofia
A10	24	Pedagogia
A11	37	Letras
A12	28	Pedagogia
A13	36	Pedagogia

Quadro 2 Identificação dos alunos da turma de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

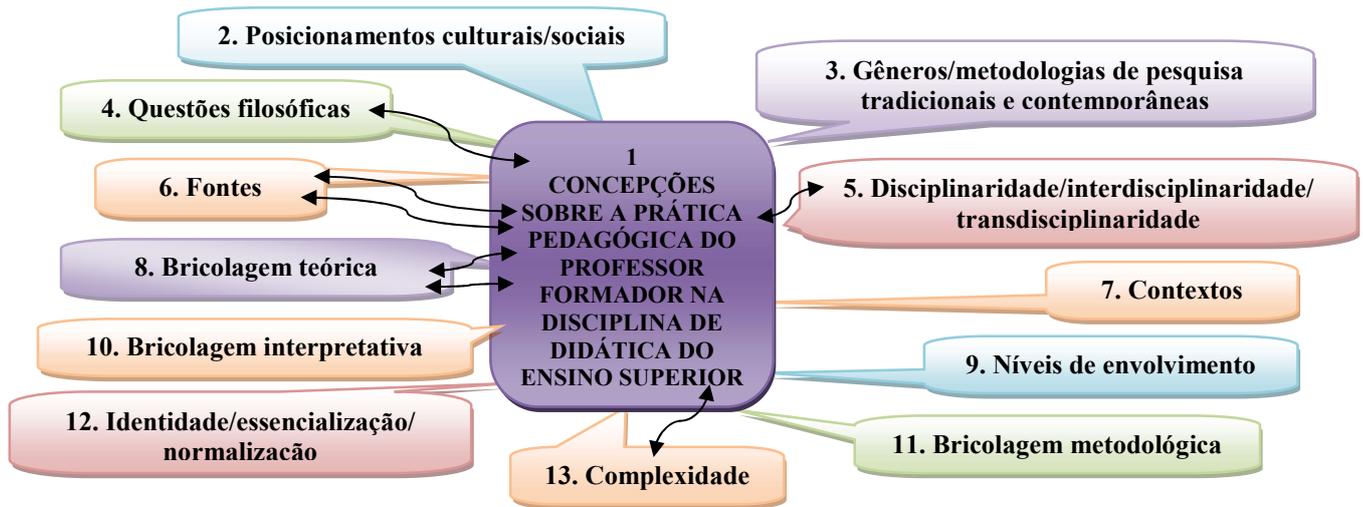
CURSO DE MESTRADO E DOUTORADO		
IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL
B1	26	Pedagogia
B2	25	Educação Física
B3	43	Pedagogia e Letras
B4	34	Matemática
B5	42	Pedagogia

Quadro 3 Identificação dos professores formadores

PROFESSORES FORMADORES			
IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA
C1	67	Pedagogia e Letras	Especialização lato sensu em Metodologia do Ensino Superior; Mestrado em Educação Brasileira; Doutorado E Pós-Doutorado em Didática
C2	55	Pedagogia	Especialização em Teoria da Interpretação e Análise Literária; Mestrado em Educação Brasileira; Doutorado em Educação
C3	36	Pedagogia e Letras	Especialização em Ensino de Literatura Brasileira; Especialização em Gestão Escolar; Mestrado e doutorado em Educação Brasileira.
C4	47	Pedagogia	Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira.

Na Bricolagem, retorno ao POETA: “**Concepções sobre a Prática Pedagógica do Professor Formador na disciplina de Didática do Ensino Superior**” para dar início ao Princípio 10, chamado de Bricolagem Interpretativa, que procura estratégias interpretativas que emergem de uma consciência do pesquisador no diálogo com os aspectos teóricos. Esse retorno constante ao POETA e aos princípios anteriormente estudados facilita a compreensão do percurso que busquei fazer enquanto aprendiz de *bricoleur*.

Figura 15. Décimo segundo Slide da Bricolagem



Fonte: Elaborada pela autora

Este capítulo está organizado pelos seguintes temas: “Experiências compartilhadas por alunos da Pós-Graduação e professor formador” e “Contribuições dos formadores para o debate”. Fiz uma análise, tendo como referencial o aporte teórico dos capítulos 3 e 4, quanto ao contexto, formação do professor formador e a Didática que deram suporte à interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo. Para início de conversa, faz-se necessário ressaltar o entendimento de quem é o formador de formadores. Reporto-me, então, a Beillerot (1996):

entendemos por formación de formadores aquella práctica consistente en formar a los formadores de base. El formador de formadores es ante todo unprofesional de la formación que interviene para formar nuevos formadores o para perfeccionar, actualizar, etc., a los formadores en ejercicio (p. 3).

Assim, o formador de formadores trabalha com a formação daqueles que ou já estão no exercício da profissão ou pretendem ingressar. O autor esclarece que a expectativa que se tem do formador de formadores é saber administrar, organizar, analisar o ambiente e o entorno, saber ensinar, posicionando-se em sala de aula, saber construir um plano de atuação

pedagógica e implementar a formação, saber avaliar e realizar atividades que contemplam sua atuação como professor.

Dessa forma, percebemos que existe um perfil desejável para o formador de formadores, que necessariamente precisa saber relacionar-se em sala de aula, analisar o entorno que compõe o ambiente de aprendizagem, provocar a participação no processo de ensino-aprendizagem, ter um bom planejamento e seriedade na condução das atividades. Mas essa expectativa nem sempre corresponde à realidade. O que não se pode desprezar é ter a experiência e sua prática docente como ponto de reflexão.

5.1 EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS POR ALUNOS DA PÓS-GRADUAÇÃO E PROFESSOR FORMADOR

Ao desafio de investigar quem é o professor formador, surgiram várias concepções, tais como as qualidades ligadas à partilha, construção, contextualização e ao amor pelo que faz. Dessa forma, o conceito de “professor formador” questionado no instrumental tem a ideia de complementaridade, troca e partilha, como podemos observar:

É aquele que contribui para a formação de uma pessoa, trocando experiências, debatendo assuntos contextualizados. É aquele que constrói a aprendizagem junto com os educandos.(A3)

Professor formador é aquele que partilha de estratégias de ensino a serem utilizadas em sala de aula e até mesmo para além dos muros da escola almejando uma maior efetividade na relação professor X aluno e ensino X aprendizagem.(A1)

É aquele que não simplesmente repassa o/um conteúdo, mas constrói o aprendizado com os alunos, sempre de forma próxima à realidade do discente. Procura trabalhar o conhecimento de uma forma acessível e coletivamente. É um eterno aprendiz. (A13)

Mostra a forma de participação que a profissão é desenvolvida. Sempre desenvolvendo instancias formais e informais de grande representação. (A12)

É manter o foco no amor pelo que faz, propor a criar problemas significativos não intervir diretamente sobre o saber nas situações propostas. Criar ambiente desafiador. (A6)

Assim, vemos que o formador lida com professores que, muitas vezes, já possuem experiências de vida e partilha de experiências e estratégias. O reconhecimento valorativo das histórias de vida e das memórias é identificado como forma de aproximação e parceria para a ressignificação de experiências pedagógicas. Esse mesmo raciocínio é colocado de acordo

com a ideia de “construção de aprendizagem com os alunos” e com o desafio de proposição de problemas significativos.

Na troca de experiência, na partilha de estratégias e na resolução de problemas significativos, perpassa a intencionalidade do trabalho coletivo na busca de transformação. Essa postura do professor formador decorre da percepção da realidade histórico-cultural e da utopia de contribuir nos processos transformadores da sociedade onde estamos inseridos. Sobre essa questão, concordamos com Freire (1997, p. 50), quando afirma:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles.

O autor nos ajuda a pensar essa questão, mostrando a importância da reflexão sobre a realidade percebida e na esperança de transformação social, assim como o desenvolvimento de atividades compartilhadas visando à aprendizagem das questões pedagógicas. A subcategoria surgida a partir da primeira pergunta se iniciam com a mediação.

5.1.1 A mediação do professor formador

O processo de aprendizagem nos impulsiona a diversas buscas pelo conhecimento, tendo como início os desejos, motivações, inspirações ou questões sociais. Assim, a aprendizagem se dá na dimensão de possíveis mudanças, superações e conceituações. A partir desse movimento, vai-se posicionando diante do mundo, desde que seja numa perspectiva questionadora, reflexiva e consciente da realidade. O professor formador é o “professor reflexivo que articula teoria e prática no processo de formação e em sua prática pedagógica no momento de interação e mediação com seus alunos” (B3).

Rios (2010) diz que acontece um exercício de mediação, e se dá na relação professor-aluno:

Por intermédio do gesto de ensinar, o professor, na relação com os alunos, proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas. [...] com isso estimulá-los a posicionar-se criticamente diante do instituído, transformando-o, se necessário. (p. 52).

O professor formador não pode desconsiderar os saberes que os alunos já trazem; ao contrário, deve procurar utilizá-los para servir de estímulo ao diálogo e à reflexão crítica sobre o que se propõe coletivamente com essa relação. Assim, a mediação acontece com explicações, questionamentos, construções coletivas, e o professor já não é mais o único detentor de todas as respostas, pois procura, na interação, buscar significados concretos com a aprendizagem esperada não só por ele (professor formador), mas pelo aluno. A intenção do professor formador está relacionada ao estímulo pela autonomia na construção do conhecimento.

No caso da realidade escolar, a função mediadora do professor formador estende-se à atuação do coordenador pedagógico, que realiza concomitantemente o papel de formador. Nesse caso, exerce também a função de mediador de projetos, carecendo, para tanto, de conhecimentos do campo científico da Pedagogia.

[...] a necessidade de a escola ser reconhecida como um espaço de construção de saberes de professores e alunos, porque uma característica das ações de formação é saber situá-los num tempo e num espaço, mediadas por professores, coordenadores e alunos como sujeitos da elaboração e implementação dos seus projetos de desenvolvimento (DOMINGUES, 2015, p. 155)

Ao trazermos a autora em tela para nossa discussão, o intuito é lembrar que, mesmo na educação superior, o foco de atuação do professor formador não pode perder de vista a escola como elemento fundamental de reflexão.

As considerações dos alunos sobre a mediação realizada nas reflexões e buscas da construção do conhecimento pedagógico se situam na relação estabelecida entre o docente e seus percursos formativos. Batista (2008) afirma que a “mediação simbólica” situa o professor formador com um diferencial dos demais professores, e essa diferenciação se dá por alguns aspectos, como as experiências de aprendizagem, pois ele vai, muitas vezes, mediar a relação entre os docentes e a docência, considerando que trabalha com a formação de professores onde alguns já exercem a profissão. É possível verificar a função que o professor formador exerce junto aos seus alunos quando suscita reflexões decorrentes de percursos de aprendizagem da docência a partir das suas experiências e conhecimentos.

Parafraseando Pimenta (2000), a experiência docente é o espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador acerca das próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados e a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico e cultural é essencial para se chegar à produção de um saber fundado na experiência.

Não só a mediação pela mediação, mas outros valores e intervenções agregam essa interação, como o despertar para a investigação, mas Bellerot (1996) ressalta que, apesar de interessante, também não deve ser um caminho solitário, e sim uma possibilidade diante de outras “La formación con la investigación es posible y muy interesante en algunos casos, pelo no puede ser la solución única, no puede ser la columna vertebral de una formación de formadores, de docentes, sino una posibilidad entre otras” (p. 123).

Como se vê, a relação estabelecida entre professor formador e professor aluno se constrói tendo vários caminhos de interação, sendo a investigação/pesquisa uma delas.

5.1.2 Professor formador na complexidade: trabalhar a polaridade de posturas docentes

É preciso compreender a complexidade do processo pedagógico. Por isso, o professor formador, enquanto professor de Didática, precisa superar os receituários prontos e ter autonomia em suas ações pedagógicas. A docência precisa ser entendida na sua dimensão transformadora diante da complexidade da profissão docente e da respectiva formação dos seus profissionais. Nessa direção, a questão em destaque nos leva a refletir sobre

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender e ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. (MIZUKAMI, 2013, p. 23).

Além da teoria e prática, o professor formador precisa lidar com os processos de ensinar e aprender, formador e formandos, novos e antigos conhecimentos. Assim a complexidade se configura.

Professor formador é o responsável pelo trabalho junto a processos de formação inicial ou contínua em qualquer profissão. É um profissional que, pelos conhecimentos de natureza teórico-prática relacionados à sua área de atuação tem condições de problematizar as práticas e a partir delas mediar os processos de construção de novos saberes ou ressignificação dos saberes da experiência. (B5)

O professor formador é aquele que utiliza a junção e troca de saberes entre o formado e o formando. É capaz de incentivar, extrair e lapidar o conhecimento mútuo. Induzir que cada educando reflita sobre seus conhecimentos e ações e acompanhar as mudanças decorrentes da vida. (A7)

O professor formador é aquele que tem um trabalho significativo, que além de repassar e estimular novos conhecimentos, forma alunos que sejam capazes de ter autonomia na construção do seu conhecimento. (A13)

O professor formador é aquele que está sempre se relacionando/atualizando para passar novas informações aos seus formandos e levá-los a uma consciência crítica, onde cada um possa aliar o seu conhecimento em prol da mudança da sua prática. (A12)

O professor formador tem o conhecimento como ponto de partida na relação que estabelece no espaço de sala de aula. O importante é que faça de sua prática um estímulo aos futuros professores. Os professores inovadores são reconhecidos em ações de incentivo aos educandos, visando ao acompanhamento das mudanças e informações atualizadas no contexto das práticas pedagógicas. A resignificação dos saberes vai se confirmando com a reflexão que constrói a profissão de modo significativo e consistente.

Os docentes se orientam a partir de dois tipos de saberes (THERRIEN e SOUZA, 2000): o primeiro por normas de cunho mais subjetivo, não necessariamente fundado no pensamento científico, mas estabelecidas a partir de fins valorativos e interesses específicos dados à educação – um saber moral e prático que determina os fins da educação; o segundo é a objetividade, por teorias tecnocientíficas que permitem conhecer e controlar o fenômeno educativo – um saber teórico-científico axiologicamente neutro, fundado numa ciência objetiva.

Retomo o POETA, que serve como ponto de partida, de interseção constante e de chegada na construção deste trabalho: “**Concepções sobre a Prática Pedagógica do Professor Formador na disciplina de Didática do Ensino Superior**”, para lembrar que o nosso ponto de chegada também é a prática do professor e sua relação com a profissão. Revisito, assim, os aspectos teóricos da Bricolagem teórica, constantes no Princípio 8.

Figura 16 - Décimo terceiro *Slide* da Bricolagem



Fonte: Elaborada pela autora

Nessa direção, a inovação ultrapassa o limite da novidade e das novas tecnologias. Sai da fragmentação para posturas interdisciplinares, o que acaba tendo uma repercussão nas

questões sociais. Porém, é preciso lembrar que o discurso inovador também se perde se não houver uma coerência com a prática. Inovação tem sido o *slogan* dos últimos tempos na educação, mas muito pouco tem se visto na prática.

5.1.3 O professor formador: ensinando e aprendendo sobre a profissão docente

Existe uma dimensão do conhecimento do professor formador que diz respeito ao profissional inserido na sociedade atuando na função de professor.

O professor formador é aquele que ajuda o aluno a elaborar, argumentar e desenvolver o seu conhecimento, tornando-o responsável pela sua aprendizagem. É também aquele que desperta no aluno o interesse pela disciplina, ajudando-o a relacioná-lo com sua vida. (A4)

Professor formador é aquele que diante do conhecimento de mundo do seu aprendiz, apresenta o novo a este, valorizando sua história e a partir dela levá-lo a uma aprendizagem significativa para sua vida profissional e pessoal. (A5)

Profissional que viabiliza que o outro aprenda o conteúdo/conhecimento e faça a ponte com o seu dia-a-dia na utilização deste conhecimento (A10).

Vemos nas falas dos sujeitos da pesquisa que o professor formador tem o compromisso com os processos de ensinar e acompanhar a profissão docente na construção do conhecimento, ajudando a relacioná-la com a vida. Dessa forma, valoriza a história e ressignifica sua vida pessoal.

É o profissional da educação que tem como papel acompanhar o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, isto é, atuando como facilitador do acesso ao conhecimento. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que o professor formador entenda, primeiramente, a si próprio, revendo constantemente seus pontos de vista e, sobremaneira, que se sinta na condição de um eterno aprendiz ao lado do educando, sujeito este também pleno de significados e de valores. (A9)

Sobre essas questões relativas ao ensino e aprendizagem da profissão, dos saberes e dos conhecimentos, Pimenta (2005) afirma que o professor aprende no processo.

O processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como práxis, na qual a teoria e prática se determinam juntamente com o objeto-sujeito desse processo – o aluno – um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação, transforma também esse sujeito – no caso, o professor, que se enriquece durante o processo. (p. 47)

Assim, o processo de ensino aproxima-se da práxis quanto ao aspecto determinante entre teoria e prática. Reitera que a transformação acontece no caminho de ida e

vinda, ou seja, ao mesmo tempo em que intervém na sociedade, é por ela influenciada, sendo um processo contínuo que não se acaba na formação formal.

Um segundo aspecto é o ensinamento da docência que envolve consideravelmente as estratégias de ensino usadas na sala de aula como ponto de partida para o bom desempenho do professor formador. De acordo com os alunos:

Professor formador é aquele que transmite algum conhecimento e se utiliza de diferentes estratégias para de forma clara ele seja repassado. (A6)

Professor formador é aquele que tem capacidade de formar outros professores para o trabalho docente. É sua função contribuir com estratégias de ensino das diversas áreas. (A5)

Professor formador é um profissional preparado tanto em relação ao conhecimento (estudo), quanto emocionalmente (amadurecimento), pois o mesmo precisa passar segurança e elaborar meios e estratégias para que o seu formando aprenda. (A10)

Vemos que o professor é reconhecido como aquele profissional que dispõe de alternativas para trabalhar o conhecimento. Vale salientar que as técnicas de ensino e as estratégias de aprendizagem estão para além do “como fazer” (LIMA, 2001), pertencendo ao “todo fazer” docente, de acordo com a visão de mundo do professor. Para Romanoviski e Martins (2013, p. 138):

[...] as técnicas de estudo levam em conta os conhecimentos advindos da prática dos sujeitos envolvidos no processo. Essa prática é tomada como ponto de partida para os estudos teóricos, objetivando uma análise crítica fundamentada. Uma vez compreendida, torna-se possível a elaboração de propostas de intervenção e transformação da prática, ponto de chegada do processo de ensino-aprendizagem.

Para as autoras, as práticas docentes são consideradas “pontos de partida” para os conhecimentos pedagógicos e os processos de ensino e aprendizagem. Estes pontos de partida são igualmente de chegada, uma vez que as metodologias aplicadas pelo professor formador servem de referência e, muitas vezes, de modelo para os futuros professores. As propostas de transformação da prática precisam ter como ponto de chegada a aprendizagem dos alunos.

5.1.4 O professor formador: um ser de relações no cotidiano das suas práticas

Um dos maiores desafios do professor formador é saber o conteúdo e saber explicá-los, porém, isso não garante a relação teoria e prática. Os sujeitos chamam essa postura de sabedoria, mas destacam a importância da reflexão na atuação profissional e na sua relação com os alunos.

Um professor formador é aquele que consegue estabelecer uma relação intensa entre o conceito e a prática. É aquele que consegue trazer o conhecimento para as vivências do dia-a-dia com criatividade e sabedoria. (A2)

Professor formador é aquele indivíduo que consegue repassar, mas principalmente aprender e refletir sobre suas ações e dos demais indivíduos dentro e fora de sala de aula no intuito de estabelecer um salto para sua melhoria como ser humano e de seus alunos. (A9)

Professor que oportuniza reflexão sobre a prática docente em muitos campos: formação, currículo, gestão de sala, relação escola-família, avaliação. (A13)

Professor reflexivo que articula teoria e prática no processo de formação e em sua prática pedagógica no momento de interação e mediação com seus alunos. (B3)

O fato de conseguir repassar os conteúdos com competência, refletir e promover a reflexão sobre a prática eleva essa atividade formadora ao patamar de melhoria do ser humano. Freire (1975, p. 27-28) diz:

Só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretos. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

A apropriação do que foi aprendido é condição para que se possa aplicar esse aprendizado ao seu contexto, considerando que o professor formador sofre influências do espaço onde está inserido, das experiências já vivenciadas e da sociedade. Dessa forma, é desafiado a investigar, a apropriar-se de novas teorias e ações, sempre buscando outras respostas para o exercício de fazer e refazer sua prática pedagógica mediadora junto aos seus alunos.

5.1.5 A dimensão estética na atuação do Professor formador

Aparece como análise na fala dos sujeitos a dimensão estética na atuação do professor formador, quando falam que bom mesmo é o professor que alimenta no aluno o desejo de ser igual a ele e alimenta a vontade de seguir em frente:

Professor formador é aquele que cria expectativas sobre a disciplina a ser ministrada e faz com que o aluno termine as aulas com desejo de ser igual ao professor, conhecedor dos conteúdos e das práticas pedagógicas daquela disciplina. (A8)

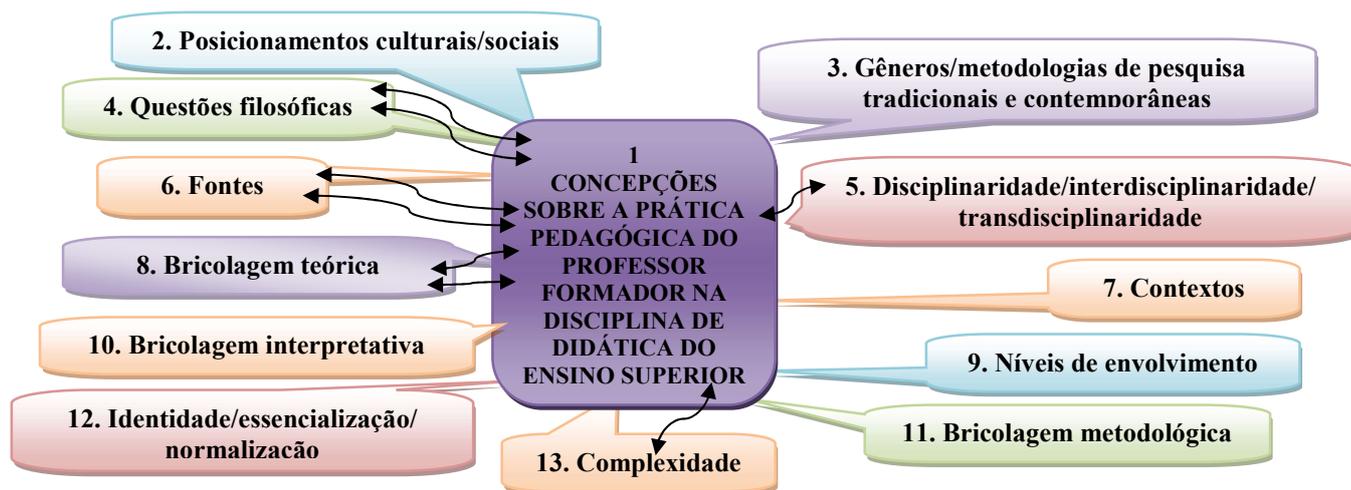
Professor formador é um desafio, constante em meio a tantas dificuldades e limitações no ambiente escolar. Professor formador para mim é aquele que consegue envolver os estudantes a vontade de seguir sempre e lutar pelos sonhos. (A9)

Segundo Rios (2010), trata-se da docência da melhor qualidade, pois alcança a possibilidade de aprender tendo como ponto de partida a exteriorização da subjetividade.

É nessa medida que é importante trazer luz à dimensão estética do fazer humano e do trabalho docente. E se falamos em competência, não se trata de uma sensibilidade ou de uma criatividade qualquer, mas de um movimento na direção da beleza, aqui entendida como algo que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo. (p. 99).

A autora destaca que a questão estética passa pelo trabalho docente, pois a direção da beleza nas atividades leva a um bem-estar coletivo na relação entre ensino e aprendizagem. Assim, revisito o Princípio 4: Questões Filosóficas, quando trago algumas concepções filosóficas quanto à dimensão estética do fazer docente e sobre a reflexão. O movimento de visitar e revisitar os princípios da Bricolagem contribui para uma melhor compreensão da Porta de Entrada.

Figura 17 - Décimo quarto Slide da Bricolagem



Fonte: Elaborada pela autora

No âmbito da Didática, lidamos também com a dimensão estética da docência quando criamos possibilidades formativas a partir da expressão cultural, artística e literária para o enriquecimento do debate. Dessa forma, é preciso ter a coragem de inovar e enfrentar o fato de que estamos situados na área de produção do conhecimento pedagógico, o qual comporta diferentes ângulos do fenômeno investigado. Levando o docente a analisar não só o conhecimento existente mais tudo que aparece na profissão professor de forma a ficar atento aos contextos.

5.1.6 O professor formador é um pesquisador na visão dos alunos

Na configuração do contexto de formação, o professor formador necessita da pesquisa como ponto de partida ou ponto de chegada. Segundo os alunos:

O professor pesquisador/ formador é aquele que instiga os alunos a procurar sua formação, mostrando caminhos e possibilidades para se alcançar o êxito. (A2)

Professor formador é aquele que está em constante pesquisa e, principalmente partilha seus saberes e conhecimentos. (A1)

Um bom professor formador deve ser antes de tudo um bom pesquisador, um conhecedor de sua área de ensino e estudioso, também deve ter diversas metodologias para que o conteúdo chegue de forma prazerosa aos educandos, ou seja, suas posturas e dinâmicas devem favorecer o aprendizado e reflexivo da sua prática pedagógica e metodológica como também ter o olhar atento a sua turma. (A7)

Como vemos, a pesquisa surge como uma das ações indispensáveis para a boa atuação do professor formador. Essa investigação deve ser realizada numa interação entre professor e aluno, sob a perspectiva de uma produção de conhecimentos embasados em dados condizentes com a realidade da profissão. Para Pimenta e Ghedin (2006, p. 59):

Os pesquisadores da universidade não podem alterar o sistema de ensino, a hierarquia, o autoritarismo vigente. Cabe-lhes fortalecer a profissionalidade dos professores, através da explicitação, do registro, da reflexão compartilhada, da proposição, realização, acompanhamento e análise de projetos participativos a partir das necessidades dos professores e da percepção destes pelos pesquisadores.

Nesse sentido, os autores esclarecem que a pesquisa toma uma conotação de aproximar os alunos da realidade profissional, de atender às demandas e necessidades de diálogo, de espaços de reflexão e de autonomia institucional.

Vemos, assim, que os alunos destacam pontos de identificação do professor formador no desempenho de suas atividades formativas. Acreditamos que ele seja sempre um aprendiz da vida e da profissão, conforme contribui para o processo formativo de novos professores.

Por trabalhar com teoria e prática, é capaz de articular os conhecimentos da Pedagogia e da Didática. É como se esse profissional “atiçasse” a vontade e o desejo de ser professor.

5.1.7 A teoria e a prática no cotidiano do professor formador

O aprender a ser professor não é uma tarefa fácil, ou um produto que se compra na prateleira, mas uma aprendizagem que vai se constituindo ao longo da profissão e da vida. Engana-se quem pensa que a profissão está dissociada da pessoa, pois o professor leva consigo uma bagagem de valores, crenças, princípios e histórias de vida que, na sala de aula, na linguagem não verbal, se manifesta naturalmente, provocando empatia ou antipatia, bem querer ou desprezo. Essas manifestações têm uma relação direta com o ser professor, com o compromisso, a paixão e o prazer em ensinar. Quando esses elementos não estão presentes, rapidamente se percebe e a aula se torna um “saco”, como os alunos dizem, mas se esses elementos estão presentes nessa relação, até a matéria mais “chata” se transforma. Tudo isso está vinculado à postura e mediação que o professor assume em sala de aula. A função mediadora do trabalho do professor formador emerge na fala dos participantes:

Aquele profissional capacitado para formar indivíduos para atuar em uma área específica. No caso da educação, o professor formador vai permitir reflexões sobre a prática pedagógica daqueles que estão iniciando ou que já estão atuando em sala de aula. Vai mediar reflexões sobre a prática e a teoria sobre a realidade. (A11)

Professor formador é o que consegue mediar aprendizagem do seu aluno, que lhe proporciona uma reflexão sobre algo (conceito/ação) que constrói o conhecimento com seu aluno, levando em consideração os meios que os cercam. (A9)

O professor deve ter abertura para reflexão sobre sua prática e para o diálogo com a teoria. Isso favorece um melhor relacionamento em sala de aula e promove melhores condições de aprendizagem por parte do aluno.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES PARA O DEBATE

Ao falar de si próprio e do seu trabalho, o professor formador, nesta pesquisa, está representado por quatro professores que lecionam a disciplina de Didática do Ensino Superior nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto e Lato Sensu*. Eles trouxeram para o debate pontos de reflexão sobre o tema.

Solicitados para darem um conceito de professor formador, deixaram três pontos de reflexão que se consolidam em suas falas.

5.2.1 O Formador e os novos professores

Os professores foram questionados sobre o que pensavam acerca do formador de outros professores. Quanto a essa questão, disseram:

Como o próprio nome já diz, PROFESSOR FORMADOR, tem a tarefa de formar outros professores, no sentido da práxis docente e profissional. (C1)

O professor formador é aquele que contribui com a formação de outros sujeitos da prática pedagógica - gestores, professores e estudantes. Para tanto, precisa considerar as incertezas, dúvidas e curiosidades, ponto de partida das ações e relações a ser empreendidas na sala de aula. (C2)

O magistério precisa de novos professores para atuar competentemente nas escolas, nas salas de aula, na gestão e nos demais campos pedagógicos onde se efetivam os processos de ensinar e aprender. Libâneo (1998, p. 22) explica:

É um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

A contribuição do professor formador para o ingresso de novos educadores no magistério formal e informal se dá através da percepção de que o campo pedagógico vai além das ações pontuais de processos metodológicos e de gestão. A Pedagogia, como ciência da educação, tem finalidades sociopolíticas, indo em busca das relações entre o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos nos quais ocorrem (PIMENTA e LIMA, 2012).

5.2.2 O Professor como pesquisador

O reconhecimento do professor formador como atuante no campo pedagógico e considerando a Pedagogia como ciência da educação nos leva a compreender a segunda definição dada pelo docente participante da pesquisa, que é a do professor formador como pesquisador:

O professor formador é um pesquisador, compreende a importância da leitura de mundo, busca desvendar os mistérios da docência e olha para o futuro com o desejo e a ousadia de empreender novos processos formativos a futuros professores.

Compreende que com as diversas atribuições cobradas dos docentes, somente a formação inicial não supre essa lacuna. Assim, o formador é um professor em contínuo processo de formação, que precisa refletir sobre sua autoformação para que desenvolva um adequado trabalho de formação docente, tomando a escola e a prática pedagógica como elementos centrais de reflexão, discussão e produção de novos saberes. (C2)

Na direção desse posicionamento, Pimenta e Lima (2012) recorrem à Didática como uma das áreas da Pedagogia que investiga os fundamentos e as metodologias para realizar a educação por meio do ensino, nas condições em que estes ocorrem. Essa percepção dos formadores vai na mesma direção da percepção dos alunos que os reconhecem como pesquisadores.

5.2.3 Desenvolvimento profissional do professor

Com o reconhecimento da profissão de magistério, as conquistas da categoria a partir da década de 1990 e as exigências de titulação para a carreira através da qualificação, o termo “desenvolvimento profissional docente” ganha maior visibilidade. Dessa forma, a contribuição para o debate sobre essa questão é a definição de um professor formador quanto ao desenvolvimento profissional de outros professores: “o professor formador é aquele que trabalha com o desenvolvimento profissional englobando cursos, monitoramentos, reflexões da prática dentro de um Programa macro de formação” (C4).

Para Almeida (1999, p. 39):

Um projeto educativo capaz de expressar os compromissos da escola, diante das necessidades comunitárias e sociais. Nessa concepção, o professor está em constante processo de desenvolvimento profissional no qual a formação contínua se coloca como elemento central.

Os participantes da pesquisa apontaram, ainda, as principais qualidades do professor formador:

Trabalhar com uma didática pautada no movimento dialético, partindo sempre de sínteses provisórias do grupo, percorrendo análises teórico-conceituais e chegando a sínteses conclusivas. Ter uma metodologia de trabalho favorece o aprofundamento dos conteúdos, a interação grupal, a participação efetiva dos participantes e o exercício da criatividade. (C2)

Ver o mundo com os pés no chão da realidade e desta materialidade perceber o trabalho docente no contexto do todo fazer da profissão magistério na sociedade. (C1)

Capacidade de vivenciar o crescimento coletivo dos seus orientandos e por trabalhar junto com eles, como se fossemos uma orquestra, em que cada um é respeitado em suas particularidades e valorizado no conjunto da sinfonia. (C1)

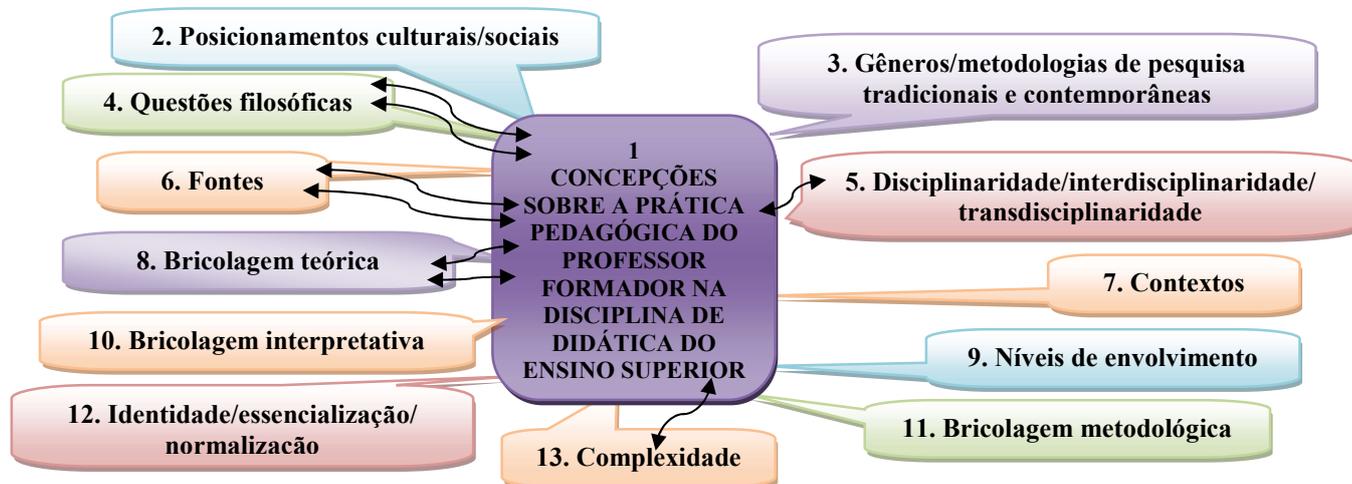
Analisa a prática pedagógica com maior rigor conceitual e criticidade ajudam a problematizá-la e buscar alternativas viáveis. Além disso, recorro às suas publicações como inspiração e referência para fazer a leitura da realidade concreta da escola e da universidade. O materialismo histórico-dialético. (C2)

Realiza o trabalho marcado pela escuta atenta e valorização das contribuições dos membros do grupo, exercício fecundo da participação efetiva. (C2)

Os destaques para o movimento dialético e as análises teórico-conceituais respeitam a participação do grupo, aliando-se à vivência do crescimento coletivo e ao exercício da criatividade marcado pela escrita atenta e pelo exercício da participação.

O conhecimento dos professores formadores se amplia na interação que acontece em sala de aula. Nessa perspectiva, retomo a Bricolagem e a evolução da figura que proponho, voltando ao POETA: **“Concepções sobre as Prática Pedagógica do Professor Formador na disciplina de Didática do Ensino Superior”** para enfatizar o retorno aos Princípios 7 e 10, os contextos e a Bricolagem interpretativa.

Figura 18 - Décimo quinto Slide da Bricolagem



Fonte: Elaborada pela autora

Solicitados a dar um recado final, os professores formadores assim se colocaram:

É preciso viver em estado de pesquisa, primar pela competência intelectual, sem perder o chão da realidade e o desejo de transformação. (C1)

No trato de questões de âmbito político-pedagógico, recomendo o aprofundamento nos referenciais da pedagogia freireana, por entender que no pensamento de Paulo Freire encontram-se elementos de análise que substanciam a vivência de uma prática pedagógica comprometida com a humanização dos seres humanos e permitem melhor dialogar com respostas que se apresentem sobre a prática pedagógica que se desenvolve na escola básica, na universidade e nos movimentos sociais. (C2)

Acredito no fortalecimento dos discentes da Pós-Graduação Stricto Sensu a partir do trabalho em grupo. Historicamente, a identidade docente foi construída de forma isolada e do pesquisador mais ainda. Atualmente, vivemos um período de identidades múltiplas e o professor/pesquisador/pós-graduando, muitas vezes, não sabe a direção, qual caminho seguir. Diante disso, a participação em um grupo de pesquisa pode ser um espaço de ajuda mútua em busca de um objetivo comum em que estejam presentes o debate e a reflexão. Assim, o grupo funciona como encontro coletivo, que favorece o diálogo e a partilha de experiências. Para isso é preciso compreender o grupo como um espaço de formação que tem a práxis como elemento de ressignificação das práticas em um processo contínuo de construção do conhecimento. (C3)

Verifico, assim, que os formadores recomendam uma postura acadêmica que tem a práxis como elemento de ressignificação das práticas e que busque fortalecimento do grupo de professores da Pós-Graduação, através de grupos de pesquisa que favoreçam o diálogo.

É recomendado o aprofundamento de referenciais teóricos do campo da Pedagogia, a valorização de estudos sobre a integração da universidade com a escola e com os movimentos sociais.

TERMINAR OU COMEÇAR EIS A QUESTÃO

*Chegar as considerações finais,
trazem para mim alguns sinais,
Reflexões e diálogos estabelecidos
Alguns antes nunca vividos.*

*O que passou passou, mas vai contar
Para novos temas pesquisar
Bricolagem foi uma descoberta
Tendo uma porta de entrada aberta*

*A Didática em si é minha paixão
A reflexão conduz a minha prática
A complexidade é uma nova temática
Pensamentos complexos em construção.*

*Posso dizer: Cheguei ao final... será ?
Não há final para pesquisar
A certeza de que nova pesquisa virá
Pois a pesquisa me traz constante pensar*

(Manuela Grangeiro)

6 CONCLUSÃO

Realizar a escrita de uma tese é mais do que transpor ideias para o papel. Significa fazer opções teóricas e metodológicas que vão evidenciar a nossa visão de mundo decorrente da nossa história de vida. Dessa forma, nossa opção pela Bricolagem como caminho metodológico da pesquisa aconteceu por conta do debate e do aprofundamento de questões acontecidas nas aulas de Doutorado com o Professor Jacques Therrien, na disciplina Seminário de Prática de Pesquisa I e no trabalho resultado dessa disciplina, publicado em co-autoria com duas colegas e o professor, na Revista Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), 2016: “Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade” e em trabalho apresentado no XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN 2013: “Desafios da Bricolagem: olhares e perspectivas de (re)constituição na formação de professores”.

A opção teórica já explicada na introdução desta tese deve-se à familiaridade com o tema em situações de ensino e de pesquisa. O período de reclusão exigido, marcado pelas dificuldades pessoais e profissionais, cujo pior momento foi a partida deste plano do meu pai Nery Grangeiro, além de enfrentar o Doutorado como bolsista, com um valor de bolsa que não corresponde às exigências de dedicação aos estudos.

Considero que todo o sacrifício pessoal e familiar vivenciado me levou não apenas a um amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal, mas deu-me coragem para dar um salto que permitiu realizar um estudo teórico sobre o tema e abraçar um caminho metodológico ainda pouco explorado em nosso meio acadêmico, gerando muitos desafios, até criar o meu olhar crescente e de interação constante com o POETA definido no desenvolvimento da Bricolagem, respeitando os princípios desta abordagem e buscando estruturar um olhar pessoal ao longo do trabalho.

As indagações “como os alunos e professores da Pós-Graduação percebem as práticas pedagógicas do professor formador?” e “quem é o professor formador?” foram as principais questões que eu trouxe dos questionários respondidos.

Quanto ao objetivo de analisar as concepções sobre a prática pedagógica do professor formador a partir do referencial teórico sobre o tema e das reflexões de docentes e discentes, tendo a bricolagem como apoio metodológico para maior compreensão do objeto de estudo, considero que foi realizado. Como também foi igualmente alcançado o objetivo de

identificar as bases epistemológicas do trabalho do professor formador e sua práxis pedagógica, uma vez que trabalha com as perspectivas de mudanças e de contribuições para o debate sobre o tema. Quanto ao objetivo de refletir sobre as concepções dos alunos da Pós-Graduação e dos professores a respeito do trabalho do professor formador e das suas práticas docentes, foi atingido por evidenciar a percepção do trabalho do formador por parte dos alunos e professores.

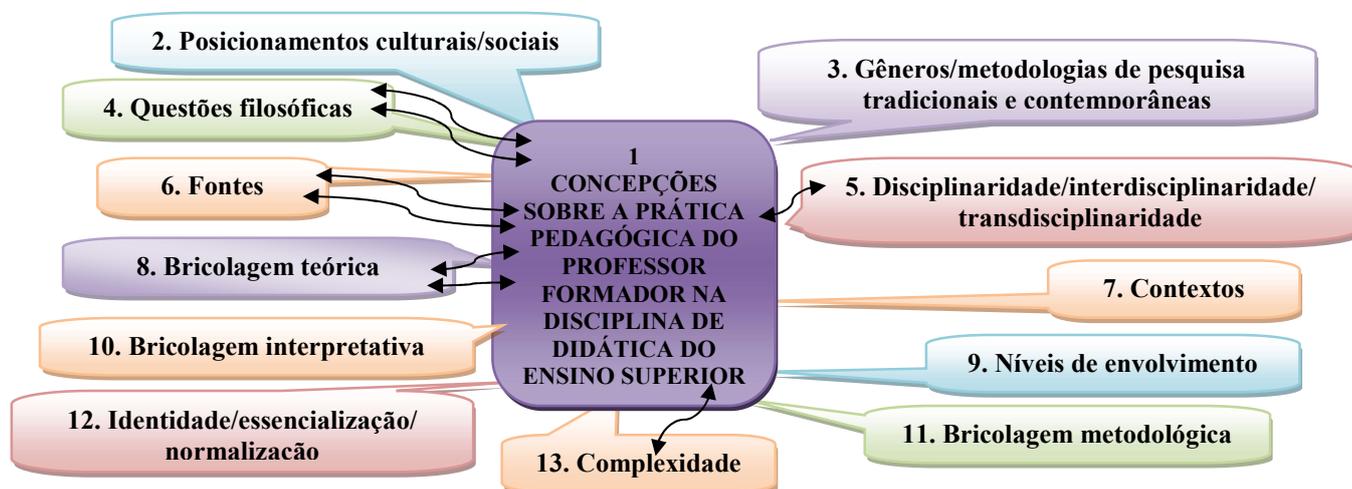
Quanto aos achados desta pesquisa, enumero aqueles alcançados em minha análise.

Principais achados:

- A temática sobre professor formador precisa ser estudada em suas amplas dimensões, uma vez que a sua relevância está na possibilidade de contribuição para o debate a respeito da docência universitária, a partir da prática do professor de Didática na perspectiva praxeológica a que esta atividade permite.
- A Didática é uma temática que perpassa as salas de aula de formação de professores nos cursos de Pós-Graduação, na disciplina de Didática do Ensino Superior, enquanto teoria, mas nem sempre são os professores de Didática os melhores professores, havendo algumas vezes descompasso entre teoria e prática. Ensina Didática, mas não tem didática.
- O professor formador traz em sua trajetória conceitos e referências dos professores que foram seus formadores. Isso porque o professor carrega sua história de vida e formação quando está em sala de aula, elas não se separam.
- O aluno da Pós-Graduação, ao cursar a disciplina de Didática do Ensino Superior, já traz um conceito do que é ser um professor formador, além de já trazer de sua formação inicial e continuada referências teóricas que vão se ampliando na sua percepção sobre a prática do professor formador.
- Tanto o aluno quanto o professor formador identificam como fundamental a postura de pesquisador que o professor formador deve assumir. A pesquisa dá um suporte empírico e de aproximação com as mais diversas realidades que se colocam como objetos de pesquisa.

- A Bricolagem como metodologia de pesquisa permite ampla possibilidade de articulações, apresentando-se como possibilidade profícua de compreensão do fenômeno investigado.
- A definição do POETA no início do trabalho –“**Concepções sobre a Prática Pedagógica do Professor Formador na disciplina de Didática do Ensino Superior**”– se confirma ao final, tendo em vista que foram visitados os princípios definidos, alguns mais de uma vez, sendo possível estabelecer o diálogo teórico do POETA com os mais diversos princípios, depois de quinze *slides* da Bricolagem construídos no decorrer do trabalho, chegando à última figura, exposta a seguir:

Figura 19 - Conclusão da Bricolagem desenvolvida



Fonte: Elaborada pela autora

Reflexões sobre os achados

Diante da indagação “quem é o professor formador?”, foram elencados os seguintes pontos de reflexão:

- ✓ O primeiro destaca a questão da partilha de experiências, na qual os professores formadores situam suas vivências em diferentes espaços de educação.
- ✓ A partilha estende-se às trocas de experiência com colegas de trabalho, capazes de complementar conhecimentos e visões de mundo sobre um mesmo tema.
- ✓ O terceiro ponto de reflexão trata do professor formador como mediador, entendendo a mediação como relação do homem e a cultura em processo

contínuo e dinâmico (Vygotsky, 1982). Assim, o formado vem trazendo sua cultura de ensino e pesquisa para fazer outras mediações com os conteúdos propostos e a realidade dos alunos. Com esse diálogo, o professor formador é capaz de trabalhar na diversificação de pontos de vista.

- ✓ Outra forma de fazer a interlocução com os alunos se corporifica na disponibilidade de fazer o elo entre ensino e aprendizagem. Tais diálogos legitimam o docente formador como um sujeito de relações que efetiva sua postura de professor pesquisador na própria prática.

A partir do debate, confirmo a tese deste estudo: **o professor formador parte da sua experiência teórico-prática para a articulação de saberes, a mediação e o diálogo entre ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa, teoria e prática, a fim de criar e recriar a profissão de magistério na educação superior, na complexidade requerida pelas constantes mudanças sociais.**

Como último ponto de reflexão, deixo alguns recados:

- Primeiro, as Instituições de ensino Superior (IES), de certa forma, não atendem à formação geral e profissional dos seus alunos, devendo haver uma revisão em suas formas de organização, finalidades e práticas, como também o cuidado com a reprodução de um conhecimento fracionado e descontextualizado da vida, o que pode levar a uma formação fragmentada (ZABALZA, 2004).
- Para os futuros pesquisadores: não tenham medo de pesquisa. Lembrem-se: a busca pelos caminhos, definições da metodologia e da teoria a seguir estão a serviço do seu objeto. Duvide, pergunte, observe, mude se for o caso, mas não tenha receio de questionar, pois não existem verdades absolutas que não possam ser questionadas ou investigadas. E o pesquisador deve estar aberto quando segue para o campo de pesquisa. Muitas vezes, as críticas o fazem rever suas teses e fundamentar de modo cada vez mais consistente para que contribua com a reflexão sobre a temática.

A descoberta de um caminho metodológico me fez disponível ao que virá em novas pesquisas, novas possibilidades, novos diálogos, novos questionamentos, porque o contexto está em movimento e, como tal, gera novos objetos de pesquisa, novas perspectivas de pensamentos, novos entrelaçamentos que não se comunicavam antes. Permeada pela poesia, que dá o tom de sensibilidade e leveza na construção teórica, por vezes tão áridas. Não se afaste da escuta sensível no decorrer da pesquisa, para não perder a essência da interação com os sujeitos participantes que tão gentilmente colaboram com suas pesquisas. As respostas encontradas serão futuras perguntas de novas pesquisas. Que assim seja!

PESQUISA, ALEGRIA, POESIA

*A poesia é o laço dos mais difíceis abraços
Aproximar teorias que nos façam mais complexos
A educação pede pesquisa e a pesquisa dá os laços
Das mais impossíveis questões ela vai fazendo os nexos*

*O professor sem pesquisa não é o mesmo professor
Precisa se aproximar de toda realidade
Na escola, nas instituições, e na Universidade
O ensino e a pesquisa serão o seu cursor*

*Mergulhar na teoria e refletir sobre a prática
O professor pesquisador faz esse movimento
Vai e volta e não reclama, pra ele não tem lamento
E esse movimento eterniza assim a sua tática*

*Cada passo na pesquisa não pode ser de dor
Ao contrário, a alegria deve permear a descoberta
Que até então estava totalmente coberta
E agora ela se mostra com o devido esplendor.*

(Manuela Grangeiro)

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Cláudia Sales de. **Entre a razão e os sentidos, a prescrição e a experiência:** Friedrich Schiller e as possibilidades de uma educação alimentar estética. 2013.251f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- ALVESSON, Mats; SKOLDBERG, Kaj. **Reflexive methodology:** new vistas for qualitative research. 2. nd. London: SAGE, 2009.
- ALMEIDA, M.I. Fundamentos pedagógicos e didáticos da prática docente universitária e o lócus privilegiado para o seu desenvolvimento. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática - teoria e pesquisa.** Aeraraquara: Junqueira & Marin editores, 2015.
- _____. Por que a formação pedagógica dos professores do Ensino Superior?. In: ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. Os professores diante das mudanças educacionais. In: M. A.V. BICUDO; C. da S. ALVES JR. (Org.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional** - Organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- ANDRÉ, M.E.D.A (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011.
- ARAÚJO, Regiane Rodrigues. **A Dimensão estética da docência na Formação de Professores.** 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- ARNT, Rosamaria de Medeiros. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco. In: MORAES, M.C.; NAVAS, J. M. B. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação:** teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wark ed., 2010.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA. Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Saberes da Docência.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim G. (Org). **Multirreferencialidade na ciência e na educação.** Revisão e tradução: Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BATISTA, S.H. Aprendizagem, ensino e formação das experiências às teorias em construção. In: BATISTA, N.A.; BATISTA, S.H. (Org). **Docência em Saúde:** temas e experiências. São Paulo: SEPACSP, 2004.

_____. A Psicologia na formação de professores universitários: experiências em cursos de especialização. In: AAZI, R.; SADALLA, A.M.A. (Org). **Psicologia em Formação Docente: conversas e desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BEILLEROT, Jacky. **La formacion de formadores: entre la teoria y la práctica**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires, 1996.

BERRY, K.S. Realimentação para uma complexidade crescente. In: KICHELOE, Joel L. e BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais-REUNI. **Diário Oficial da União** de 25 abr 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diário Oficial da União** de 29 de jan de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 27 jan. 2015.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria F.; MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COMENIUS, J.A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CUNHA, M. I. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafio e possibilidade**. Araraquara. São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2014.

_____. (Org.). **Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docentes**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2012.

_____. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar**: relações entre didática e ensino. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: ARTMED editora, 2001

FRANCO, M.A.S. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M.A.S; PIMENTA, S. G.(orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBANEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Tema de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 169–188.

_____.; LISITA, V. Pesquisa-Ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação II. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 4 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

GAMBOA, Sílvio S. Tendências da pesquisa em educação: um enfoque epistemológico. In: GAMBOA. S.S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Campinas: 2006.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte: v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez.2010.

GHEDIN, Evandro Luiz. **O ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JEZINE, Edineide. Licenciatura em matemática a distância: concepções didático-metodológicas na formação do professor. **Dialogia-N.O**, São Paulo, Uninove, n. 16, 2012.

KICHELOE, Joel L. e BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2007.

_____. Redefinindo rigor e complexidade em pesquisa. In: KINCHELOE, J.; BERRY, K.S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M.A.S. e PIMENTA, S. G.(Org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais da profissão docente**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

_____. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990

LIMA, Maria Socorro Lucena. Professores que formam professores: docência na Universidade, entre o escrito e o vivido. In: DIAS, A. M. I; RAMALHO, B. L.; VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, Z. B. (Org). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

_____. **Professores que formam professores: docência na Universidade, entre o escrito e o vivido**. 2007. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **A Hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

_____. GOMES, Marileide de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LUCKESI, C.C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V.(org.). **A didática em questão**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MASETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: _____ (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

MESSINA, Graciela. Mudança e Inovação Educacional: notas para reflexão. Tradução de Isolina Rodriguez Rodriguez. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, novembro, 2001.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, Adair M.;PAIVA, Maria A.V.(Org). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORAES, Maria Cândida. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, M.C.; SUANNO, J. H. (Org). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

_____. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wark ed., 2010.

_____. **Ecologia dos Saberes**. Complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana\WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NAVAS, Juan Miguel Batalloso. Didáctica deconstrutiva y complejidade: algunos principios. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wark ed., 2010.

NEIRA, Marcos G.; LIPPI, Bruno G. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, novembro, 2012.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

NÓVOA, A. (Org.) **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Tradução: Laura A. Ferratini Fusaro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PETRAGLIA, Izabel. Entre o esgarçamento e a tessitura. In: MORAES, M.C.; SUANNO, J. H. (Org). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

_____. (Org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed, 1995.

PIMENTA, Selma G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?**. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

_____. ; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. ; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____.; FRANCO, Maria Amélia Do Rosário Santoro (Org.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

_____. GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia S. **Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005

_____.; ANASTASIOU, Lea G.C. **Docência no Ensino Superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____.; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. **Docência no ensino superior: construindo caminhos**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2003.

_____. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Selma Garrido Pimenta. (Org.). **Saberes pedagógicos e Atividade Docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação de professores: saberes e identidade**. In:_____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Para uma re-significação da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)**. In: _____ (Org.). **Didática e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. RAYS, O.A. **Pressupostos teóricos para o ensino da didática**. In: Candau, V.(org.). **A didática em questão**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo - SP: Cortez Editora, 2011.

_____. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. SANTOS. B.S. **Para uma pedagogia do conflito**. In: FREITAS, A. L.; MORAES, S. C. (Org). **Contra o desperdício da experiência**. A pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora Lda., 2009.

_____. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência**. Porto: Afrontamento. 7. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

_____. SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Elisângela André da. **Práticas de leitura na formação de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SOUSA, Ana Lourdes Lucena de. **Formação profissional em Fisioterapia: o desafio dos avanços curriculares nos Projetos Pedagógicos da Universidade Pública**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, São Paulo, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa (UCG)**, v. 9, p. 67-81, 2006.

_____. SOUZA, A. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: TERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N. (Org.). **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000.

VAILLANT, D. **Formação de Formadores: estado da prática**. Rio de Janeiro: PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), 2003.

VEIGA, I. P. A.. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Repensando a Didática**. 29.ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **El arte e la imaginación en la infancia**. Madrid: Akal, 1982.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas**. Tradução de Erinani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A Questionário do aluno

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

A DIDÁTICA DO PROFESSOR FORMADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa sobre a didática do professor formador na disciplina de Didática do Ensino Superior na Pós-Graduação. Gostaríamos de contar com sua participação no sentido de responder as perguntas deste questionário que trata da **FORMAÇÃO DO FORMADOR**. Ressaltamos que será preservada a identidade dos participantes.

Solicitamos o retorno com a maior brevidade possível.

Agradecemos antecipadamente.
Maria Socorro Lucena Lima
Manuela Fonseca Grangeiro

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME:

IDADE:

CURSO DE GRADUAÇÃO:

2. Diante do que estudamos elabore um conceito para “professor formador”.
3. Pelos cursos de formação que frequentou (Graduação e Pós-Graduação), você já passou por muitos “professores formadores”. Escolha três desses profissionais que você mais admira e cite três qualidades de maior destaque, que o diferencia dos demais. Justifique.

FORMADOR A –

FORMADOR B –

FORMADOR C –

4. Principais aprendizagens dessa Disciplina.

APÊNDICE B – Questionário do professor formador

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR FORMADOR

A DIDÁTICA DO PROFESSOR FORMADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa sobre a didática do professor formador na disciplina de Didática do Ensino Superior na Pós-Graduação. Gostaríamos de contar com sua participação no sentido de responder as perguntas deste questionário que trata da **FORMAÇÃO E O TRABALHO DO FORMADOR**. Ressaltamos que será preservada a identidade dos participantes.

Solicitamos o retorno com a maior brevidade possível.

Agradecemos antecipadamente.

Maria Socorro Lucena Lima

Manuela Fonseca Grangeiro

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME:

IDADE:

CURSO DE GRADUAÇÃO:

PRINCIPAIS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

2. Elabore um conceito para “professor formador”.
3. Cite três professores que marcaram positivamente sua formação, destacando suas principais características e a linhagem teórica e metodológica de cada um deles.

FORMADOR A:

FORMADOR B:

FORMADOR C:

4. Na condição de formador dê um recado final para os alunos da Pós-Graduação.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estimado aluno/ professor: _____ Você está sendo convidado a participar da pesquisa sobre Didática do Professor formador. A pesquisa está sendo realizada pela professora **Manuela Fonseca Grangeiro**, doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE. O objetivo do estudo é analisar as concepções sobre a prática pedagógica do professor formador a partir do referencial teórico sobre o tema e das reflexões de docentes e discentes, tendo a bricolagem como apoio metodológico para maior compreensão do objeto de estudo, considero que foi realizado. O questionário foi o instrumento de coleta de dados escolhido. Ressalto que o material gerado neste estudo será tratado com respeito e ética. Sua participação não é obrigatória! Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. 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 de professores. 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.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
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

MANUELA FONSECA GRANGEIRO

Pesquisadora