



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

SARAH BEZERRA LUNA VARELA MACHADO

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM CURSOS DE LICENCIATURA NA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE ITAPIPOCA/UECE: CARTOGRAFIAS DE
PERCURSOS FORMATIVOS, CONSTITUIÇÃO DE SABERES E VIVÊNCIAS DE
PRÁTICAS DE ENSINO**

FORTALEZA – CEARÁ

2019

SARAH BEZERRA LUNA VARELA MACHADO

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM CURSOS DE LICENCIATURA NA FACULDADE
DE EDUCAÇÃO DE ITAPIPOCA/UECE: CARTOGRAFIAS DE PERCURSOS
FORMATIVOS, CONSTITUIÇÃO DE SABERES E VIVÊNCIAS DE PRÁTICAS DE
ENSINO

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 doutora. Área de concentração: Formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Machado, Sarah Bezerra Luna Varela .

Docência Universitária em cursos de licenciatura na Faculdade de Educação de Itapipoca/UECE: cartografias de percursos formativos, constituição de saberes e vivências de práticas de ensino [recurso eletrônico] / Sarah Bezerra Luna Varela Machado. ? 2019.

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

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 157 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, 2019.

área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior.

1. Cartografia. 2. Percursos formativos. 3. Constituição de saberes. 4. Práticas de ensino. I. Título.

SARAH BEZERRA LUNA VARELA MACHADO

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM CURSOS DE LICENCIATURA NA FACULDADE
DE EDUCAÇÃO DE ITAPIPOCA/UECE: CARTOGRAFIAS DE PERCURSOS
FORMATIVOS, CONSTITUIÇÃO DE SABERES E VIVÊNCIAS DE PRÁTICAS DE
ENSINO

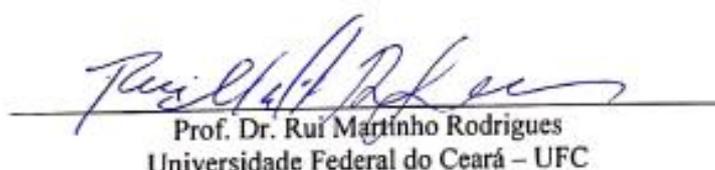
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

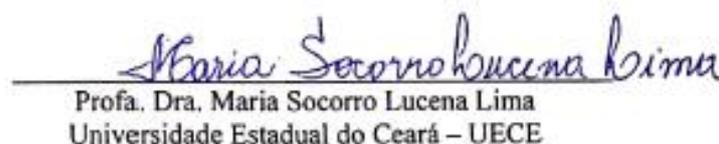
Aprovada em: 25 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE


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


Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues
Universidade Federal do Ceará – UFC


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


Profa. Dra. Mônica Duarte Cavaignac
Universidade Estadual do Ceará – UECE

AGRADECIMENTOS

O término da tese foi marcado por sentimentos contraditórios de angústia, por causa do término do prazo, de insegurança, por submeter-se a uma banca examinadora e, ao mesmo tempo, de boas lembranças da trajetória formativa vivida, bem como de alegria por encerrar uma etapa importante na minha formação profissional, reconhecendo que outros passos formativos serão dados. O sentimento preponderante, no entanto, foi o de gratidão por tantas aprendizagens vivenciadas.

Gratidão a Deus pelo dom da vida e pela sua providência fiel.

À minha família, em especial, meus pais, Saulo e Salomé, por sempre me apoiarem e considerarem nobre o meu trabalho de professora.

Ao meu marido, amigo e companheiro, Alan, por compartilhar comigo este desafio de escrever uma tese.

À nossa doce e linda Clarinha, por embelezar nosso cotidiano com sua leveza, perseverança, seu desejo de aprender e muitas travessuras.

Ao professor doutor Antônio Germano Magalhães Junior, por me acompanhar durante tantos anos, orientando-me com empenho e dedicação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e aos membros da Banca, pelas orientações pertinentes.

Ao grupo de pesquisa Filhos de Clio, pelo apoio nos estudos, discussões e nas transcrições das entrevistas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para realização da pesquisa.

Aos funcionários da secretaria do PPGE, Jonelma Marinho e Rosângela Evangelista, pelo apoio sempre solícito.

Aos professores dos cursos de licenciatura pesquisados, pela disponibilidade de participar da investigação.

A todos os amigos que deram apoio neste período de estudos e dedicação.

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda a prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações”.

(Antonio Nóvoa)

RESUMO

Esta tese é fruto de um trabalho coletivo de um grupo de pesquisadores interessados na temática docência universitária, em particular, nos cursos de licenciatura. A investigação empreendida situa-se na área de formação de professores e tem como objetivo identificar, por meio da cartografia de percursos formativos, saberes docentes e práticas de ensino, concepções sobre a constituição do fazer-se professor universitário responsável pela formação de outros professores em cursos de licenciatura na UECE. O questionamento central é: como os sujeitos compreendem o fazer-se professor formador de outros docentes, ensinando a exercer o magistério? A tese centra-se na particularidade de formar sujeitos para o exercício da docência. A pesquisa se justifica pela problemática vivida, na atualidade, acerca da profissionalização do ensino. A vida docente narrada pelos professores pesquisados é o objeto de estudo. Foca-se nos percursos formativos, na constituição de saberes e nas vivências de práticas de ensino, pois se os concebe como elementos constituintes do fazer-se docente. Parte-se da premissa de que conhecer a constituição do exercício profissional docente de professores de cursos de licenciatura e como eles trabalham em disciplinas focadas no ensino pode proporcionar uma possível reelaboração dos currículos norteadores desses cursos e uma provável melhora nos processos formativos dos futuros profissionais. Constitui-se uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 2010), cujo referencial teórico e metodológico se fundamenta na cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) como atitude investigativa orientadora do trabalho, na complexidade como meio de compreensão da realidade (MORIN, 2005) e na epistemologia da prática docente (TARDIF, 2014; CUNHA, 2010; VEIGA, 2014; THERRIEN, 2006; GAUTHIER, 1998). Se existem especificidades para o exercício da docência, com suporte numa epistemologia da prática profissional, afirma-se existir particularidade a mais que envolve formar outros docentes. Certamente, não existe receita padronizada e prescritiva, mas há caminhos norteadores que podem possibilitar a elaboração de políticas e/ou programas institucionais que formem sobre propostas pedagógicas, currículo, planejamento, avaliação, didática e outras áreas de conhecimento da Pedagogia, que orientem as práticas docentes, compreendendo docência como um trabalho situado, complexo e socialmente em elaboração e o professor como um sujeito que intervém.

Palavras-chave: Cartografia. Percursos formativos. Constituição de saberes. Práticas de ensino.

ABSTRACT

This thesis is the result of a collective work of a group of researchers interested in the subject of university teaching, in particular, in undergraduate courses. The research undertaken is located in the area of teacher training and aims to identify, through the mapping of training courses, teaching knowledge and teaching practices, conceptions about the constitution of becoming a university professor responsible for training other teachers in courses undergraduate degree from the UECE. The central question is: how do the subjects understand how to become teacher trainers of other teachers, teaching to practice the teaching? The thesis focuses on the particularity of training subjects for teaching. The research is justified by the current problematic of the professionalization of teaching. The teaching life narrated by the researched teachers is our object of study. We focus on the formative paths, the constitution of knowledge and the experiences of teaching practices, because we conceive them as constituent elements of becoming a teacher. We start from the premise that knowing the constitution of the professional teaching profession of teachers of undergraduate courses and how they work in disciplines focused on teaching can provide a possible re-elaboration of the curricula guiding these courses and a probable improvement in the formative processes of the future professionals. We propose a qualitative approach (BOGDAN AND BIKLEN, 2010), whose theoretical and methodological reference is based on cartography (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) as a research-orienting work position, on complexity as a way of understanding reality (MORIN, 2005) and in the epistemology of teaching practice (TARDIF, 2014, CUNHA, 2010, VEIGA, 2014, THERRIEN, 2006 and GAUTHIER, 1998). If there are specifics for the exercise of teaching, based on an epistemology of professional practice, we affirm that there is more particularity that involves training other teachers. Certainly, there is no standardized and prescriptive prescription, but there are guiding ways that can make possible the elaboration of policies and/or institutional programs that form on pedagogical proposals, curriculum, planning, evaluation, didactics and other areas of knowledge of Pedagogy that guide the teaching practices, comprising teaching as a situated, complex and socially under construction work and the teacher as a subject that intervenes.

Keywords: Cartography. Formative paths. Constitution of knowledge. Teaching practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de trabalhos pesquisados na base de dados Periódicos	
CAPES	24
Quadro 2 - Apresentação de informações sobre artigo coletado na base de dados	
Periódicos CAPES	25
Quadro 3 - Quantitativo de trabalhos pesquisados na base de dados Biblioteca digital	
brasileira de teses e dissertações	26
Quadro 4 - Síntese dos estudos coletados na Biblioteca digital brasileira de teses e	
dissertações.....	26
Quadro 5 - Síntese dos estudos apresentados nos Anais da Anped	31
Quadro 6 - Apresentação dos Objetivos Específicos	42
Quadro 7 - Lista de cursos de graduação ofertados pela UECE.....	50
Quadro 8 - Lista dos cursos pesquisados e fluxos.....	58
Quadro 9 - Distribuição das disciplinas e quantidade de créditos.....	61
Quadro 10 - Distribuição das disciplinas e quantidade de créditos.....	65
Quadro 11 - As categorias de análise.....	78
Quadro 12 - Caracterização dos professores entrevistados.....	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ENCONTROS	15
2.1	ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA	15
2.2	ENCONTROS COMPARTILHADOS: ESTADO DA QUESTÃO	22
2.2.1	O caminho investigativo: as buscas em base de dados	23
2.2.2	O mapeamento do estado da questão: o que sinalizam as produções científicas?	24
2.2.3	Relações entre os estudos inventariados e a tese	33
3	CAMINHOS CARTOGRÁFICOS: ENCONTROS METODOLÓGICOS	35
4	CAMINHOS CARTOGRÁFICOS: CONTEXTO INVESTIGATIVO	45
4.1	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE E FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE ITAPIPOCA – FACEDI	45
4.2	OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS	53
4.3	AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	72
5	FAZER-SE DOCENTE: PERCURSOS FORMATIVOS, CONSTITUIÇÃO DE SABERES, PRÁTICAS DE ENSINO E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	75
5.1	OS PROFESSORES ENTREVISTADOS	76
5.2	PERCURSOS FORMATIVOS	84
5.3	CONSTITUIÇÃO DE SABERES E VIVÊNCIAS DE PRÁTICAS DE ENSINO	109
5.4	FAZER-SE DOCENTE: IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO	138
6	CONCLUSÕES	145
	REFERÊNCIAS	150
	APÊNDICE	155
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS/ENSINO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UECE.	157

1 INTRODUÇÃO

Fazer-se docente
 Mais uma vez a caminho
 Um pronto
 Contraditoriamente, inacabado
 Artífice de perguntas
 Algumas vezes sem respostas
 Docência se faz
 Nas relações de significado
 Que relações constituir?
 Como constituir?
 Continuo a caminho...

Já na reta final da realização desta pesquisa, no fim de tarde de uma sexta-feira, na volta do trabalho, deparamos com um programa veiculado pela Rádio Universitária cujo tema era inclusão de pessoas com autismo na Universidade. O debate era muito interessante e, durante a exposição das opiniões, um dos debatedores expressou a seguinte afirmação: “A gente se forma professor na doida”. A pessoa que expressou esta frase dizia da sua dificuldade de, sendo bacharel, tornar-se docente universitário. Nesta circunstância, vêm as perguntas iniciais da tese: o que significa fazer-se docente? Quais trajetórias levam à constituição do exercício profissional do magistério? Estas ressoaram com maior vigor e ratificaram a importância da pesquisa aqui relatada e dos debates sobre a necessidade de formação pedagógica de professores universitários.

A narrativa aqui delineada se fundamenta na metáfora do caminho, que nos leva a refletir sobre a imagem de um andarilho, cujo caminhar possibilita descobertas e encontros. Identificamo-nos com esta imagem, porquanto consideramos que se fazer docente caracteriza trajetórias de vida de alguns sujeitos, cujas histórias são identificadas pelo exercício do magistério. O caminhar sinaliza nosso trabalho com cartografia, significando envolver-nos com o outro e conosco propriamente, em contexto situado.

O contexto situado é a Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizado no município de Itapipoca-CE. O outro é o docente universitário formador de professores em cursos de licenciatura e o conosco propriamente coincide com a nossa condição de pesquisadora-docente, que também assume a mesma função social dos sujeitos pesquisados e tem trajetórias em comum com eles. O desenho de um mapa cartográfico, nesta investigação, difere da maneira como este termo é trabalhado na Geografia. Como nos situamos nas Ciências Sociais e Humanas, a cartografia aufere outro significado e relaciona-se com o social, envolvendo relações, movimentos, jogos de força, subjetivações (PRADO FILHO; TETI, 2013). A atitude cartográfica adotada constitui narrativas de percursos descritas e analisadas que se assemelham à imagem de uma

rede de significados, cujos enlaces contínuos denotam a complexidade na qual está imerso o objeto investigativo.

No decorrer do texto, o leitor perceberá que esta atitude metodológica permeia o trabalho investigativo. A cartografia perpassa nossa história pessoal e profissional, bem como a dos sujeitos investigados. Este caminho nos conduz a uma trama de sentidos e significados sobre docência universitária. Juntos, traçamos este mapa não estático, mas caracterizado por movimentos e contradições.

Como ensina Nunes (2001), as pesquisas sobre docência apontam para uma revisão da prática profissional do professor. Como este tema é recente no Brasil, ele precisa ser investigado sob distintos enfoques. Para a referida autora, estudiosos como Nóvoa (1995) analisaram o fazer-se professor, vinculando-o à história de vida do profissional, e Pimenta (2002) relacionou-o à constituição de uma identidade docente. Além disso, as pesquisas sobre formação de professores refletem sobre o preparo desse profissional ante os desafios da atualidade nos contextos de ensino e aprendizagem.

Desde os anos de 1990, estudos sobre docência ganharam força. Pesquisas acerca do exercício do magistério, formulação de identidade profissional, profissionalidade, profissionalização, condições de trabalho foram sendo realizadas com frequência (PIMENTA, 2002). As discussões sobre formação de professores estão relacionadas também à chamada “crise da escola”. Para Gauthier et al (1998), “a escola vem sendo interpelada com insistência e vigor, e muitos a acusam de não cumprir convenientemente o seu papel” (p. 13). Charlot (2013) também critica o fato de que, na instituição escolar, os estudantes são estimulados a “passarem de ano” e não a estabelecerem relações de sentido com o saber e a aprendizagem. Por esse motivo, eles criam estratégias de “sobrevivência” no ambiente escolar, não encontrando significado no que vivem e supõem aprender na escola. A universidade tem relação com essa conjunção de problemas, pois é o local onde as pessoas são formadas para o exercício da docência.

Para Charlot (2013), o problema está na perda da “lógica do saber”, do gosto e desejo de vivenciar os processos de ensino e aprendizagem. Isso ocorre na escola e prolonga-se na vivência universitária. Muitos professores são formados sob a lógica de que eles devem dar respostas prontas e não incentivar o estudante para o questionamento. De fato, a educação é um processo que permeia a história da humanidade. A pessoa, ao ser educada, torna-se humana, recebendo e formando patrimônios culturais constituídos no decorrer da história. Ao professor, cabe a tarefa de possibilitar que o estudante passe da empiria para a epistemologia,

estabelecendo relações de sentido com o saber. Por esse motivo, o docente precisa de formação e qualificação profissional para exercer sua função social.

Este contexto exige mudanças e, segundo Gauthier et al (1998), uma maneira possível de efetivar essas transformações é por meio da revisão dos processos de formação de professores. Para o referido autor, não se pode ter como fundamento ideias consideradas erradas sobre a docência como: “basta conhecer o conteúdo [...] basta ter talento [...] basta ter bom senso [...] basta seguir a sua intuição [...] basta ter experiência [e] basta ter cultura” (p. 20-24). Ele propõe a determinação de um repertório de conhecimentos necessários para a prática do ensino, constituindo saberes profissionais do professor que devem ser retirados da prática docente. Este repertório constitui uma proposta epistemológica, pois identifica a docência como um campo de conhecimento. Além disso, envolve aspectos éticos relacionados à conduta do profissional no exercício de sua profissão.

Fazer-se docente é movimento múltiplo e único, coletivo e particular ao mesmo tempo, pois envolve relações sociais e a individualidade de sujeitos que exercem a referida profissão e identificam-se com ela. Na pesquisa, analisamos narrativas sobre docência universitária. Em primeiro lugar, uma narrativa feita por nós, propriamente, no espaço investigativo, em seguida, as narrativas dos docentes pesquisados. As reflexões vivenciadas, no decorrer da pesquisa, por nós e pelos sujeitos investigados podem possibilitar melhorias nos processos formativos pedagógicos de professores do ensino superior.

Cartografamos caminhos sobre fazer-se docente universitário em cursos de licenciatura. O leitor é convidado a seguir conosco nesta trajetória como a maneira de constituir conhecimentos sobre docência universitária de um modo peculiar, pois o objetivo é pensar-se na pesquisa, analisar as decisões tomadas e suas redes de significado, compreendendo a complexidade que caracteriza o exercício do magistério e as relações sociais constituídas. Esta compreensão nos incitou a nos abrir ao novo, a aguçar o olhar para observar, experimentar vivências que compõem o dia a dia de um docente universitário, descrever, relacionar, problematizar e ressignificar estes detalhes cotidianos. É um estudo local e também universal, porquanto o magistério possui elementos em comum para o exercício profissional que podem proporcionar reflexões em outros contextos formativos. Consideramos o docente sujeito primordial na formação dos estudantes. Por esse motivo, este estudo almeja contribuir com mudanças no ensino superior contextualizado na UECE, cuja experiência pode servir de impulso para melhorias em outras instituições.

Esta tese, intitulada **Docência universitária em cursos de licenciatura na Faculdade de Educação de Itapipoca/UECE: cartografias de percursos formativos,**

constituição de saberes e vivências de práticas de ensino, é fruto de um trabalho coletivo de um grupo de pesquisadores interessados na temática docência universitária, em particular, nos cursos de licenciatura. A investigação empreendida situa-se na área de formação de professores, vinculada à linha de pesquisa Formação e Políticas Educacionais, no núcleo História e Avaliação Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. O estudo é parte da pesquisa macro, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de aprovação no Edital da Chamada Universal MCTI/CNPQ nº 14/2014. O projeto macro é coordenado pelo professor doutor Antônio Germano Magalhães Junior, orientador desta tese. A macro-investigação se propôs realizar uma cartografia das relações de saber/poder, formação, práticas e saberes dos professores dos cursos de licenciatura da UECE que trabalham especificamente as disciplinas destinadas à formação pedagógica. A tese faz parte deste projeto mais amplo e a investigação envolveu tempo e maturação. Estes elementos estão delineados na escrita do texto. O trabalho durou quatro anos, marcados por encontros constantes do grupo de pesquisa, pelas disciplinas cursadas no decorrer do curso de doutorado e de muitas conversas formais e informais acerca do estudo.

Neste relatório de pesquisa, apresentamos o resultado do caminho percorrido em cinco etapas que consolidam a investigação empreendida. A primeira seção é a introdução do trabalho, onde narramos o encontro com o objeto de pesquisa, a justificativa para realização da investigação e os caminhos compartilhados com os estudos de autores por meio do Estado da Questão. Nós a denominamos de **Encontros**, pois mostra como chegamos ao cerne da investigação. A segunda parte, denominada de **Caminhos Cartográficos: encontros metodológicos**, traça o percurso metodológico vivenciado. O terceiro momento, intitulado **Caminhos Cartográficos: contexto investigativo**, descreve a Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) e os cursos de licenciatura pesquisados. Discutimos e problematizamos sobre o conceito de universidade, sua função social e a situação atual vivenciada por essa instituição no que se refere à formação de professores. A quarta seção, **Fazer-se docente: percursos formativos, constituição de saberes, práticas de ensino e epistemologia da prática**, descreve e discute as análises feitas das narrativas dos professores entrevistados, fundamentando-se na perspectiva teórica da epistemologia da prática docente e da complexidade constituinte desta seara profissional. Estabelecemos relações entre as análises empreendidas das narrativas dos sujeitos pesquisados e os estudos dos autores inventariados para fundamentação teórica. A **Conclusão** retoma a caminhada feita, indicando propostas de formação pedagógica para a docência universitária em cursos de licenciatura. Cada seção

expressa, no decorrer do texto, constitui um nó das relações de significados que constituímos na pesquisa.

A imagem de uma rede não possui apenas um centro. É a nossa atenção que elege o foco e esmiúça os detalhes sobre ele (MACHADO, 2009). Por meio das narrativas dos professores, identificamos seus percursos formativos, constituição de saberes e práticas de ensino como elementos constituintes do fazer-se docente formador de professores para a Educação Básica. Ao ler a tese, o leitor identificará os centros de interesse por nós delineados. Certamente, poderiam ter sido analisados outros, mas as lacunas abrem espaço para novos questionamentos. De nossa parte, trazemos esta síntese, disponível para tornar-se antítese e, quem sabe, novas sínteses podem ser constituídas neste movimento dialético característico da ciência.

2 ENCONTROS

Como dizia Vinícius de Moraes, “a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”. O encontro com um objeto de pesquisa simboliza uma descoberta para o investigador, pois proporciona a realização de tarefas constitutivas da prática investigativa: questionar a realidade, formular hipóteses e analisá-las. Ao escolher trabalhar com cartografia, os encontros e consequentes desencontros são elementos constituintes do trabalho do pesquisador.

Esta seção contém a narrativa dos caminhos percorridos de preparação, planejamento da referida investigação e estudos teóricos, sem, no entanto, nos fechar a novos encontros. Ela está organizada em duas etapas: o encontro com o objeto de pesquisa e os caminhos compartilhados com os estudos de autores por meio do Estado da Questão.

2.1 ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA

Como nos fazemos docente? Onde encontramos e caracterizamos as especificidades de ensinar alguém a ser professor? Nos saberes da ação docente? Na vivência cotidiana do magistério? Naquilo que as pesquisas indicam? Na práxis relacional estabelecida entre as distintas constituições de docência? Tantos enlaces de significado compõem a docência universitária. Como apreendê-los? Quais imagens formamos do professor? Começamos por nós - autora da tese. A resposta à pergunta “como nos fazemos docentes?” simboliza a centralidade que o investigador ocupa numa pesquisa social, em razão da importância de compreender seu lugar na sociedade, para daí entender a maneira como ele trabalha o conhecimento.

Como nos fazemos professores? É desafiador buscar respostas, pois existem variadas trajetórias de vida que resultam em fazer-se docente de maneiras diversas. A cartografia simboliza este momento e nos incita a questionar. Tornamo-nos docentes por meio de um curso de licenciatura? A certificação que nos é concedida é suficiente para fazer-nos professor? Ela é uma exigência legal, mas o que existe além dela? O reconhecimento dos pares? O trabalho numa instituição de ensino e suas atividades cotidianas de planejamento, ensino e avaliação? As responsabilidades institucionais, preenchimento de diários de classe, participações de reuniões de colegiado? Isso nos faz docente? Os estudos de autores sobre educação nos tornam professor? A identificação pessoal com a profissão também é elemento

relacionado à docência? Os planos de cargos e carreiras, associações, sindicatos caracterizam o fazer-se professor? As relações com os estudantes tornam-nos docente? São tantos questionamentos e, certamente, poderíamos elencar muitos outros. Não pretendemos responder todos eles durante a pesquisa. Na verdade, as perguntas nos possibilitam um exercício reflexivo como autora do referido estudo. São indagações pessoais que situamos como investigadora e sujeito constituinte da investigação.

Edgar Morin (2005) salienta a importância do observador/investigador se integrar na sua observação/pesquisa. “Vemos que o próprio progresso científico exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção, em suma, que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e auto-reflexiva em seu conhecimento dos objetos”. (p. 29-30). É um dos desafios do pensamento complexo e de uma atitude investigativa que simboliza o fato de que o investigador está em elaboração e diálogo constante com as contradições deste processo formativo e constitutivo como docente. Por esse motivo, a cada dia, nos tornamos professores. Aprendemos mais teorias, desconstruímos práticas, estabelecemos outras reflexões. Os próximos nove parágrafos estão escritos, propositadamente, na primeira pessoa do singular. Neste momento, explicitamente, falamos de nós, de nossas indagações e vivências no processo de fazer-nos docente e de identificação do objeto de pesquisa.

Fazer-se docente caracteriza, em primeiro lugar, deslocar-se de seu território comum, confortável. É movimento dinâmico, permeado por contradições. Foi este sentimento contraditório que apareceu nos primeiros encontros com a docência: desambientar-se, estar desconfortável. Parecia estranho lidar com sujeitos até então desconhecidos, adentrar um universo que não era familiar. Como isso seria possível? Não deveria estar formada para o exercício do magistério? A formação universitária, todavia, parecia insuficiente. Vivenciava um intenso processo de aprendizagem. Não conseguia ainda assimilar tal vivência, pois estava em desequilíbrio. Para assimilar, precisava anteriormente acomodar, estranhar tal contexto. Estava desterritorializada de minha zona de conforto habitual, de estudante protegida pela redoma da universidade. Hoje, sou responsável pelo ensino, pesquisa e extensão no mesmo ambiente onde me formei. Esta identificação, certamente, leva tempo. É preciso perseverança para desafiar a zona de conforto e prosseguir em formação.

O encontro com a docência universitária ocorreu em caminhos tortuosos. Em primeiro lugar, na formação profissional para o magistério no curso de Pedagogia. Durante os quatro anos (2005-2008) vivenciados na Universidade Estadual do Ceará (UECE), uma trilha conduziu para seara da pesquisa por meio de atividades de iniciação científica. Investigava

formação de professores e história da educação. Os passos investigativos conduziram-me aos anos 1930, período de mudanças no contexto educacional brasileiro e momento de inauguração da primeira Escola Normal Rural do Brasil, localizada na cidade de Juazeiro do Norte, no interior do Ceará, em 1934. Essa instituição se tornou objeto de meus questionamentos, tanto que esta trilha se uniu ao caminho do Mestrado Acadêmico em Educação (2010-2012) também cursado na UECE. O gosto e a curiosidade histórica fizeram-me desbravar uma nova rota concomitante ao curso de Mestrado: a graduação em História na Universidade Federal do Ceará (UFC), iniciada em 2009 e caminho ainda a ser finalizado.

Durante o Mestrado Acadêmico, questionava se a referida instituição de formação de professores para o meio rural constituía o ideal do Ruralismo Pedagógico como um mito, por meio das vivências de práticas ruralistas. Os estudos empreendidos direcionaram minha visão para o entendimento das atividades escolares como ritos que fundamentavam a proposta do Brasil como país eminentemente rural e isso identificava o Ruralismo Pedagógico como mito.

As paisagens desveladas nesta trajetória alinhavaram um nó da trama e o caminho continuou a ser trilhado. Ao finalizar os estudos de mestrado, inquietações atribulavam o meu caminhar, pois, existia um nó ainda não consolidado: a experiência docente em sala de aula.

No ano de 2012, a primeira experiência em sala de aula foi com crianças do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental numa escola particular, em Fortaleza - CE, lecionando Geografia. Nesse mesmo período, também vivenciei o acompanhamento pedagógico de um curso técnico de Enfermagem na modalidade a distância na Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará, onde trabalhei com assessoria pedagógica até fevereiro de 2015. No Ensino Fundamental, permaneci somente um semestre, pois, em março de 2013, adentrei uma instituição de ensino superior privada. Lá a responsabilidade era ensinar as disciplinas Comunicação e Expressão, cujo conteúdo versava sobre conhecimentos considerados básicos da língua portuguesa; Metodologia da Ciência, cuja proposta era ensinar os estudantes a preparar um projeto de pesquisa; e Trabalho de Conclusão de Curso I, cuja orientação era corrigir os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos graduandos. Nesta instituição de ensino, não lecionava em licenciaturas, somente em bacharelados. Esta experiência foi propulsora dos questionamentos acerca da necessidade de formação docente para o ensino superior, em particular, formação pedagógica.

Permeada por essas experiências de vida, pelas lembranças do olhar inquieto de estudantes que não sabiam o que fazer no ensino superior, pelos discursos de colegas

professores universitários que demonstravam suas dificuldades sobre o ato de ensinar e, mais ainda, a respeito da aprendizagem dos alunos e discussões no grupo de leitura vivenciadas na UECE, parecia-me que o encontro com o objeto se delineava. O que antes era turvo começava a ganhar forma. O primeiro foco: docência universitária.

No final de março de 2016, tomei posse do cargo de professora assistente da UECE e fui lotada na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI). Lembro-me do primeiro encontro com o *campus*, um prédio simples, de traços envelhecidos pelo tempo e uma natureza bela ao redor. O canto dos pássaros chamou minha atenção pela beleza que se contrastava diante das limitações estruturais da universidade, indícios do descaso governamental para com ela. Após o encontro com a estrutura física, veio o contato com os sujeitos que dão vida a este espaço formativo: professores, estudantes e funcionários técnico-administrativos. A acolhida foi uma característica marcante que amenizou o sentimento de estar perdida num novo contexto de trabalho.

Concomitante a este momento, já cursava o doutorado e tinha delineado a proposta investigativa em consonância com o macro projeto do grupo de pesquisa. Após diálogos frequentes com o orientador, compreendemos que seria interessante escolher a FACEDI como local de estudo. Tomei esta decisão e, desde então, vivenciei o contexto investigativo de uma maneira interessante: ao mesmo tempo pesquisadora e professora em meu ambiente de trabalho. Esta decisão exigiu cuidado para estabelecer limites, em especial, na análise de meus colegas professores. No contato com cada um deles, destaquei a ideia de que meu papel não era dizer o que estava certo ou errado. Gostaria de conhecê-los e, ao exercitar este encontro, também me conhecia como professora formadora de docentes para a educação básica. A identificação de cada um dos sujeitos pesquisados está expressa na seção quatro deste estudo.

No processo de encontro com o tema, ser a primeira a responder o questionamento central da pesquisa foi uma atividade reflexiva importante. A prática cotidiana do magistério aparece como elemento preponderante, pois é *locus* de experiências que dão significado à profissão. O relacionamento interpessoal, conviver com sujeitos aprendentes advindos de culturas diversas, contextos socioeconômicos variados e maneiras de aprender também múltiplas direcionam caminhos de fazer-se docente em constante movimento e constituição.

Para Eco (2007),

Fazer uma tese significa: (1) escolher um tema preciso; (2) recolher documentos sobre esse tema; (3) pôr em ordem esses documentos; (4) reexaminar o tema em primeira mão, à luz dos documentos escolhidos; (5) dar uma forma orgânica a todas as reflexões precedentes; (6) proceder de modo que quem lê perceba o que se quer

dizer e fique em condições, se for necessário, de voltar aos mesmos documentos para retomar o tema por sua conta. (P. 31-32).

O tema desta pesquisa dialoga sobre docência universitária. O que, porém, dessa seara profissional pretendíamos conhecer? Quais perguntas fizemos? Os estudos de Doutorado iniciaram com a proposta de cartografar formação, saberes e práticas de professores universitários em cursos de licenciatura na UECE. Após discussões e apresentações da proposta de pesquisa para orientador, professores e colegas, chegamos ao **objetivo** de identificar, por meio da cartografia de percursos formativos, saberes docentes e práticas de ensino, concepções sobre a constituição do fazer-se professor universitário responsável pela formação de outros docentes em cursos de licenciatura na UECE.

O questionamento central é: **como os sujeitos compreendem o fazer-se professor formador de outros docentes, ensinando a exercer o magistério?** O fazer-se simboliza movimento e adequa-se à proposta de cartografar, pois nosso foco está nos caminhos percorridos narrados pelos sujeitos. A docência universitária em cursos de licenciatura é o pilar da investigação e a vida docente narrada pelos professores pesquisados é nosso objeto de estudo. Escolhemos focar os percursos formativos, a constituição de saberes e as vivências de práticas de ensino, pois os concebemos como elementos constituintes do fazer-se docente e por uma delimitação das categorias de análise.

A **tese** centra-se na particularidade de formar sujeitos para o exercício do magistério. Zabalza (2004) questiona o que se espera de um professor universitário e assevera que sua função formativa está indefinida. Contextualizamos esta pergunta para nosso propósito investigativo e indagamos: o que se espera de um docente universitário formador de professores para Educação Básica? Em primeiro lugar, consideramos que ele precisa ter ciência e comprometimento com a sua função social de formar profissionais que também serão professores. Salientamos, portanto, uma particularidade a mais: o professor formador de futuros docentes precisa estar apto para ensinar o exercício do magistério e isto envolve os conhecimentos expressos com relação aos saberes pedagógicos, à mediação de conflitos e ao estabelecimento de relações com os distintos sujeitos que compõem as instituições de ensino. Defendemos a tese de que essa particularidade é parte constituinte do magistério no Ensino Superior em cursos de licenciatura. O professor universitário que atua neste contexto precisa ser formado pedagogicamente para esta atuação profissional e isto envolve conhecimentos relacionados à didática; aos currículos e projetos pedagógicos; ao contexto escolar e sua aproximação com ele, pois a escola é um lugar de formação docente por meio de situações reais; à estrutura e funcionamento da educação; a orientações de pesquisas e estágios; à

Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento; à Filosofia da Educação e seus fundamentos epistemológicos que envolvem concepções de conhecimento, de mundo, sujeito e Educação. Tudo isto relacionando teorias e vivências práticas, por meio de reflexões críticas. Defendemos o ponto de vista conforme o qual estes elementos compõem a formação pedagógica particular de um docente formador de outros professores e a instituição de ensino superior onde ele atua deveria também responsabilizar-se por esta formação continuada, buscando melhorias para o trabalho realizado com os estudantes.

Concebemos a ideia de que a docência envolve ações complexas. Como enfatiza Machado (2009), o professor realiza ações de mediação de conflitos, tessitura de significados, mapeamento de relevâncias, e é um contador de fábulas com distintos morais, ou seja, o trabalho docente não envolve somente o repasse de conteúdos. “Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho”. (CUNHA, 2009, p. 220).

Autores como Gauthier et al (1998) e Tardif (2014) defendem a especificidade da profissionalização docente. O exercício da docência, portanto, exige formação, saberes e práticas peculiares deste campo profissional. Pimenta e Almeida (2009) enfatizam que “[...] o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los”. (P. 22). Segundo as autoras, nunca foi exigido do docente universitário que aprenda a ensinar. Nas políticas educacionais, não se assumiu a necessidade de formar estes sujeitos para as especificidades do magistério para sua atuação na Universidade. Para amenizar esta vacância, elas enfatizam a possibilidade de implementar-se políticas institucionais para formação e qualificação dos docentes.

Umberto Eco (2007) questiona o por que devemos fazer uma tese e o que ela é. Certamente, podemos estender esta pergunta a nós. Quais motivos nos levam a elaborar o referido trabalho investigativo? A pesquisa se justifica pela problemática vivida, na atualidade, acerca da profissionalização do ensino. Estudos de Tardif (2000), sobre formação docente, realizados em instituições de ensino universitárias, identificaram problemas relacionados ao modelo universitário vigente. Neste formato de ensino, a formação para o magistério se baseia na premissa de que o conhecimento estudado pelo aluno será aplicado futuramente na sua prática profissional. Os estudantes assistem a aulas em disciplinas com poucas relações entre si e, no momento do estágio, supostamente, deveriam aplicar os

conhecimentos assimilados. Para o referido autor, esse modelo se institucionalizou nas práticas e carreiras universitárias, e não condiz com a realidade encontrada pelos estudantes quando inseridos no âmbito profissional. Exemplo característico desse fenômeno é a separação de pesquisa, formação e prática.

Ao contrário disso, o professor, em sala de aula, mobiliza variados saberes, habilidades e atitudes para alcançar os objetivos propostos numa dada situação de ensino e aprendizagem. Além disso, a organização disciplinar dos cursos é, frequentemente, fragmentada, especializada, e ancora-se em conhecimentos, relegando ao segundo plano aspectos relacionados à ação docente. Também não consideram as ideias trazidas pelos estudantes no momento de sua formação acerca da docência.

Partimos da premissa de que conhecer a constituição do exercício profissional docente de professores de cursos de licenciatura e como eles trabalham em disciplinas focadas no ensino pode proporcionar uma possível reelaboração dos currículos norteadores desses cursos e uma provável melhora nos processos formativos dos futuros profissionais. A cartografia também pode subsidiar propostas formativas para melhoria da formação pedagógica dos docentes da UECE, pois este posicionamento metodológico proporciona reflexões, não numa perspectiva prescritiva e normativa que resolveria os problemas, mas com vieses críticos e transformadores.

Embora esta pesquisa se refira a um contexto específico de formação de professores na UECE, suas preocupações e reflexões teóricas e práticas vão além deste *locus* particular e podem relacionar-se a variados ambientes e modos de formar professores. A tese defendida é a de que existe uma particularidade ainda mais específica relacionada ao formar para o exercício do magistério. A formação pedagógica, portanto, precisa compor a docência universitária, pois é categoria constitutiva do trabalho docente. Nossa hipótese é a de que os cursos de licenciatura, na UECE, se revestem de características de bacharelado, deixando em segundo plano o objetivo de formar licenciados, porque os sujeitos professores responsáveis pela formação dos estudantes não foram formados para formar outros docentes.

Para identificar o fazer-se docente universitário, tencionamos mapear narrativas sobre percursos formativos, constituição de saberes e práticas de ensino. A cartografia destas tramas existenciais nos mobiliza a encarnar-se na realidade, adentrar o território investigativo e conhecer outras pesquisas relacionadas ao nosso tema de estudo. Os aspectos éticos do estudo estão assinados na Resolução nº 510/2016, que orienta também as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A próxima etapa da tese reporta-se a autores que

compartilharam conosco encontros investigativos sobre docência universitária e nos orientaram qual foco priorizar na pesquisa empreendida. Continuemos a caminho!

2.2 ENCONTROS COMPARTILHADOS: ESTADO DA QUESTÃO

A primeira coisa a fazer é a investigação bibliográfica.
(Umberto Eco)

A tessitura de um estudo é feita nos detalhes que o compõem e sua constituição é resultado de muitas personagens também compositoras. O estado da questão simboliza esta analogia de prepararmos uma investigação, baseando-nos em diversos estudos sobre dado tema. Na elaboração do estado da questão, partimos dos seguintes questionamentos: o que sinalizam as produções científicas? Qual foco não foi priorizado nos estudos inventariados?

A realização do estado da questão significa sair de si para conhecer um tema de pesquisa sobre variados modos de ver. Segundo Silveira e Nóbrega-Therrien (2011), ele possibilita estabelecer um quadro de estudos relacionados a alguma temática investigativa. Este exercício se desenvolve por meio de levantamentos bibliográficos sistematizados e ancorados em bases de dados rigorosas e confiáveis. Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2010), o estado da arte envolve os estudos realizados em determinada área de conhecimento. O estado da questão, ao contrário, nos permite conhecer se os questionamentos de pesquisa elaborados e os significados dados a eles são racionais, se tem sentido lógico. Identificamos, portanto, qual é o estado da nossa problematização e quais são suas contribuições para as investigações científicas. A busca, no decorrer da realização do estado da questão, é mais seletiva, assentando-se no interesse do pesquisador. Eco (2007), em sua obra intitulada *Como se faz uma tese em ciências humanas*, oferece argumento que enfatiza a importância de termos conhecimento dos estudos realizados para não incorrerem no erro de repetir o que já fora descoberto.

Neste segmento, descrevemos como realizamos o estado da questão e quais conclusões sinalizam os estudos inventariados e as contribuições para conhecimento da área. Por meio dele, o leitor terá acesso a pesquisas relacionadas à docência universitária. Estes estudos foram feitos durante disciplina formativa do curso de Doutorado em Educação e tem recorte temporal do período em que foram realizados.

2.2.1 O caminho investigativo: as buscas em base de dados

Os estudos sobre formação de professores são enfatizados, segundo Tardif (2000), nos últimos 30 anos, em virtude dos questionamentos advindos com relação à eficácia da formação profissional efetuada nas universidades. Para o referido autor, é necessário sistematizar uma “epistemologia da prática profissional”, ou seja, um estudo relacionado aos saberes constituintes da docência e à necessidade de atribuir à carreira do professor o *status* de profissão. Outros estudiosos do tema, como Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2001), ressaltam a formação de professores profissionais, cujo fazer docente deve ancorar-se em competências que privilegiem conhecimentos, esquemas de ação e condutas.

Para realização do estado da questão, selecionamos descritores relacionados à temática de pesquisa. Desenhamos o gráfico seguinte, representando as palavras-chave e suas respectivas ligações, para organizar o mapeamento dos estudos.

Gráfico 1 – Descritores



Fonte: Elaborado pela autora.

Após este exercício, escolhemos quatro bases de dados para empreender as buscas: Periódicos CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Anais da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e AERA (*American Educational Research Association*). Todas elas possibilitam acesso a publicações de várias naturezas, como artigos, teses e dissertações. A utilização dos descritores ocorreu por meio da combinação das palavras-chave como mostramos em quadros a seguir.

Os critérios para inclusão de trabalhos no mapeamento foram estudos relacionados à formação, saberes e práticas de professores, docência universitária e licenciaturas. No caso das buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações, excluimos as pesquisas que abordavam formação de professores universitários bacharéis e aqueles relacionados à pós-graduação. As buscas foram feitas de modo simples, por meio da chave de busca assunto e não delimitamos recorte temporal. Vale salientar a possibilidade de haver discordâncias de quantitativo de trabalhos coletados caso outro pesquisador empreenda esta busca, em virtude da constante atualização das bases de dados.

2.2.2 O mapeamento do estado da questão: o que sinalizam as produções científicas?

A primeira busca foi realizada na base de dados dos periódicos CAPES, seguindo os critérios expressos anteriormente e com foco na escolha de estudos revisados por pares. No quadro 01, estão os descritores, suas combinações e o quantitativo de trabalhos.

Quadro 1 - Quantitativo de trabalhos pesquisados na base de dados Periódicos CAPES

Descritor	Quantidade de trabalhos	Quantidade de trabalhos revisados por pares
“Docência Universitária”	914	596
“Docência Universitária” “Formação”	35	09
“Docência Universitária” “Saberes”	15	10
“Docência Universitária” “Práticas”	10	03
“Docência Universitária” “Práticas” “Formação” “Saberes”	02	01
“Professor Universitário”	87	18
“Professor Universitário” “Formação”	63	16
“Professor Universitário” “Saberes”	13	02
“Professor Universitário” “Práticas”	14	05
“Professor Universitário” “Práticas” “Formação” “Saberes”	07	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar, com suporte nos dados no Quadro 01, o quantitativo de estudos diminui à medida que combinamos os descritores de acordo com a nossa proposta investigativa. O achado desta coleta foi um só artigo, cujo objeto de pesquisa foi os programas de pós-graduação em Educação. Inserimos este estudo no estado da questão, pois tem relação com a formação de professores universitários e também para termos, no mínimo, um artigo

coletado na base de dados dos Periódicos CAPES. No quadro 02, a seguir, há informações sobre o referido estudo.

Quadro 2 - Informações sobre artigo coletado na base de dados Periódicos CAPES

Autor	Título	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo
SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da.	Programas de Pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária?	2010	Artigo. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Vol.7(14), p.577(28) [Periódico revisado por pares]	Compreender como os PPGs da área da Educação acolhem docentes com formação em campos científicos distintos e se as questões da docência na educação superior fazem parte das preocupações desses programas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo as autoras do referido estudo, as pesquisas sobre formação de professores universitários são recentes. Para elas, muitos desafios permeiam o contexto do ensino superior no Brasil, como a ampliação do acesso de grupos sociais de baixa renda que antes não vislumbravam esse nível de ensino, o fato de os estudantes serem trabalhadores, os meios de comunicação e informação em sala de aula e as dificuldades de leitura e interpretação de textos dos discentes. Além disso, também o desafio relacionado às políticas públicas que não exigem formação para a docência universitária que privilegie a especificidade do exercício profissional do magistério. Para as autoras, os saberes do magistério no Ensino Superior envolvem o contexto da Universidade, a contextura social e histórica dos estudantes, as condições de aprendizagem de adultos, o planejamento, condução de aulas e avaliação.

Segundo a legislação brasileira, em particular a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 9394/96, é nos programas de pós-graduação que a formação do professor universitário deve ocorrer. Cunha e Soares (2010), no entanto, destacam a insuficiência dessa preparação ante a expansão do Ensino Superior e dos desafios expressos, bem como os programas de pós-graduação em Educação que deveriam ser lugar propício para formação docente, objetivam formar o pesquisador e a docência universitária fica em segundo plano.

A segunda etapa do mapeamento do estado da questão foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Fizemos uma busca simples com apoio nos descritores mencionados anteriormente. No quadro 03, há o quantitativo de estudos e as respectivas combinações de palavras-chave.

Quadro 3 - Quantitativo de trabalhos pesquisados na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Descritor	Quantidade de trabalhos	Descritor	Quantidade de trabalhos
“Docência Universitária”	76	“Professor universitário”	416
“Docência Universitária” “Formação”	63	“Professor universitário” “Formação”	234
“Docência Universitária” “Saberes”	34	“Professor universitário” “saberes”	80
“Docência Universitária” “Práticas”	56	“Professor universitário” “práticas”	177
“Docência Universitária” “Práticas” “Formação” “Saberes”	27	“Professor Universitário” “Práticas” “Formação” “Saberes”	51

Fonte: Elaborado pela autora.

A seleção dos estudos focou nos trabalhos relacionados às licenciaturas e ao professor universitário. Dentre o quantitativo mostrado na última linha do Quadro 03, excluímos as pesquisas sobre a necessidade de formação pedagógica de bacharéis que se tornam professores universitários nos cursos de Fisioterapia, Jornalismo, Direito, Enfermagem, Odontologia, Engenharia, Medicina e Administração por serem bacharelados. Também não escolhemos trabalhos relacionados a programas de pós-graduação e não delimitamos recorte temporal. Após a análise dos resumos das referidas investigações, selecionamos seis dissertações e sete teses, cuja síntese está no Quadro 04.

Quadro 4 - Síntese dos estudos coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(continua)

Autor	Ano	Tipo de trabalho	Local	Temática	Objetivo
ODA, Welton Yudi	2012	Tese	Florianópolis – Universidade Federal de Santa Catarina	Docência universitária em biologia.	Investigar a constituição de professores universitários para o exercício da atividade docente em Microbiologia e Parasitologia.
RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz	2014	Tese	São Leopoldo - UNISINOS	Docência de didáticas nos cursos de licenciatura.	Compreender como os docentes das disciplinas de Didática Geral e Didática Específica em cursos de licenciatura constituíram as suas trajetórias e como estas repercutem na sua prática pedagógica e na formação inicial de seus estudantes.

Quadro 4 - Síntese dos estudos coletados na Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (conclusão)

PASENIKE, Sílvia Costa de Oliveira	2010	Dissertação	Uberlândia - Universidade Federal de Uberlândia	Docência universitária no curso de educação física.	Compreender a relação entre formação pedagógica e prática docente no ensino superior.
SILVA, Sarah Maria Freitas Machado	2008	Dissertação	Uberlândia - Universidade Federal de Uberlândia	Docência universitária e prática do professor de Educação Física.	Discutir a prática pedagógica do docente universitário no curso de Educação Física.
SILVA, Marcelo Silva da	2009	Tese	São Leopoldo - UNISINOS	Docência universitária, saberes e intuição.	Entender como docentes universitários utilizam a intuição em suas práticas pedagógicas.
ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de	2005	Dissertação	Recife – Universidade Federal de Pernambuco	Saberes docentes de professores universitários iniciantes.	Compreender o processo de construção de saberes docentes de professores universitários iniciantes.
BROILO, Cecília Luiza	2004	Tese	Porto Alegre - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Atuação pedagógica na universidade.	Analisar o quanto a ação pedagógica qualifica ou (com)forma o trabalho docente.
SILVA, João Rodrigo Santos da	2013	Tese	São Paulo – Universidade de São Paulo	Concepção de professores sobre ensino e formação de docente de Biologia.	Conhecer e descrever as concepções de professores de Botânica sobre ensino e formação de professores de Biologia.
BENITES, Larissa Cerignoni	2007	Dissertação	Rio Claro – Universidade Estadual Paulista	Formação de professores, saberes docentes, prática pedagógica e identidade do professor.	Averiguar os saberes docentes e a prática pedagógica em curso de licenciatura em Educação Física.
MAYER, Edson	2008	Dissertação	Porto Alegre – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Integração de disciplinas pedagógicas e específicas em curso de licenciatura em Matemática.	Analisar como são integradas as disciplinas pedagógicas e específicas em curso de licenciatura em Matemática.
QUADROS, Ana Luiza de	2010	Tese	Belo Horizonte – Universidade Federal de Minas Gerais	Aulas no ensino superior.	Compreender os saberes que os professores mobilizam para desenvolver suas práticas.
ROSADO, Fernanda Pena Noronha	2007	Dissertação	São Leopoldo – UNISINOS	Saberes pedagógicos da prática de professores do curso de Pedagogia da URI/SANTIAGO	Investigar os saberes e conhecimentos dos professores necessários à prática pedagógica.
SIMÕES, Mara Leite	2010	Tese	João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba	Saberes pedagógicos dos professores de ensino superior.	Investigar os saberes pedagógicos de professores do ensino e cotidiano de suas práticas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A mostra dos estudos mapeados no Quadro 04 sinaliza a preponderância de pesquisas sobre docência universitária nas regiões Sul e Sudeste. Dos 13 trabalhos coletados, 11 foram realizados em universidades das referidas regiões. Somente dois estudos são do Nordeste - dissertação feita na Universidade Federal do Pernambuco e tese defendida na Universidade Federal da Paraíba. Esse dado indica a necessidade de empreender investigações sobre docência universitária nas outras regiões brasileiras. A seguir, uma síntese sobre cada pesquisa coletada.

O estudo de Oda (2012) configura uma proposta de pesquisa cujo objetivo é investigar a constituição de docentes de instituições de Ensino Superior públicas, localizadas nas cidades de Belém e Manaus. Seu foco centra-se na atividade docente nas disciplinas Microbiologia e Parasitologia. A particularidade do seu estudo está na discussão sobre como a prática pedagógica destes professores poderia contribuir na redução de problemas causados à saúde por parasitas. Além disso, o autor destaca que as pesquisas relacionadas à docência universitária denotam poucos resultados sobre o ensino de disciplinas específicas de cursos da área de Ciências da Natureza e destacam limitações pedagógicas mostradas por professores universitários dessa área. Os achados da investigação sinalizam a preponderância da formação para pesquisa em detrimento do ensino. As práticas dos professores, em geral, pautam-se na perspectiva de transmissão e recepção de conhecimentos. Os docentes que indicaram práticas pedagógicas problematizadoras e vinculadas ao cotidiano social tinham uma atitude de equilíbrio entre atividades de ensino, pesquisa e extensão. Oda (2012) finaliza enfatizando a importância de os professores participarem de formações continuadas que colaborem no aperfeiçoamento do trabalho docente.

A pesquisa de Reschke (2014) propõe a compreensão de como docentes responsáveis pelas disciplinas Didática Geral e Específica constituíram suas trajetórias profissionais e como isso se relaciona com a sua prática docente e a formação inicial dos estudantes. A autora exprime a discussão final, sinalizando as contradições existentes entre discursos e práticas, e os desafios atinentes à docência no ensino superior.

Pasenike (2010) estabelece como problema de pesquisa a busca pela compreensão das relações estabelecidas por professores de Educação Física, em duas instituições de Ensino Superior privadas, entre formação pedagógica e suas práticas de ensino na graduação. A autora conclui que os docentes, sujeitos da pesquisa, têm consciência da importância da formação pedagógica, mas não atribuem prioridade a ela. Elementos destacados são a prática reflexiva, o professor-pesquisador e os estudos teóricos e técnicos.

Silva (2008) questiona como ocorre a prática pedagógica do professor universitário no curso de Educação Física, com o intuito de compreender como ele atua. Os sujeitos da pesquisa foram 25 professores da licenciatura em Educação Física de uma instituição de Ensino Superior localizada em Goiânia/GO. Os resultados oferecidos destacam a relação feita pelos docentes entre saberes e prática pedagógica. Diferentemente dos estudos descritos anteriormente, a autora acentua que os professores estão preparados pedagogicamente para lecionar no Ensino Superior.

Silva (2009) propõe o objetivo de entender como docentes universitários utilizam a intuição nas práticas pedagógicas. Seus sujeitos foram dois professores de duas instituições de ensino superior reconhecidos pelos alunos e colegas de trabalho como profissionais criativos e inovadores. O pesquisador compreende a intuição como um saber pertencente ao trabalho docente.

Araújo (2005) escolheu como sujeitos de pesquisa professores universitários no início de carreira. O local de estudo foi a Universidade Federal de Pernambuco. O objetivo almejado é compreender a formulação de saberes docentes por estes docentes. A autora conclui que os saberes são constituídos durante as trajetórias pessoais e profissionais e relacionam-se às demandas das situações de ensino-aprendizagem.

Broilo (2004) questiona o quanto a ação pedagógica qualifica ou (com) forma o trabalho do professor universitário. Sua investigação teve como lugar a Universidade Vale do Rio Sinos (UNISINOS), Universidad de La República (UDELAR), localizada no Uruguai, e Universidade de Aveiro (UA) de Portugal. As contribuições finais da autora versam sobre a importância de garantir a ação pedagógica na Universidade, seja por meio de pesquisas ou elaborações coletivas.

Silva (2013) observou, durante três anos, a prática de 15 professores universitários de uma universidade portuguesa e três brasileiras. O objetivo a ser alcançado era descrever e conhecer as concepções de professores de Botânica acerca do ensino e formação de docentes de Biologia. O autor conclui que os professores preocupam-se com a transmissão de conhecimentos científicos para formação do biólogo, não se preocupando com a formação docente. Além disso, as práticas observadas demonstram pouca relação com os aspectos pedagógicos. Sendo assim, salienta-se a relevância de estes professores participarem de formações continuadas sobre práticas docentes e conhecimentos pedagógicos.

Benites (2007) realizou o estudo no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual Paulista, localizada na cidade de Rio Claro – São Paulo. A autora pretendia averiguar os saberes docentes e as práticas pedagógicas propostas no referido curso.

Além disso, tencionava a apontar os elementos constitutivos da identidade docente e identificar um *habitus* dos professores universitários. Os resultados investigativos apontam a predominância de saberes conceituais e procedimentais. A prática pedagógica e o exercício da docência são compreendidos como vocacionais, simbolizados pela perspectiva de dom. A autora destaca a necessidade de explorar a identidade do professor universitário que possui o *habitus* de relacioná-lo, prioritariamente, ao exercício de pesquisador.

Mayer (2008) questiona como ocorre a integração entre disciplinas pedagógicas e específicas na licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os sujeitos escolhidos foram professores das áreas pedagógicas e específicas. Após a realização do estudo, conclui que a falta de integração entre as referidas disciplinas é marcante, em virtude da ausência de espaço institucional propiciador dos diálogos interdisciplinares. Além disso, a departamentalização, as concepções diferentes de Educação e os preconceitos em ambas as áreas também prejudicam a integração. Um avanço sinalizado é a implementação, no novo currículo, de práticas como componentes das disciplinas pedagógicas e específicas.

O trabalho de Quadros (2010) centra-se nos professores de licenciatura em Química do Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal de Minas Gerais, com o objetivo de compreender quais saberes eles mobilizam no desenvolvimento de suas práticas. Foram selecionados como sujeitos quatro professores considerados bem avaliados pelos estudantes. Eles possuíam as características de gostar de ensinar, organização e tempo dedicado ao magistério. A pesquisa enfatiza a necessidade de debater o trabalho e a formação do professor universitário. Sinaliza também que os saberes dos sujeitos pesquisados são expressos na cópia de exemplos de docentes ou na prática da não repetição de modelos negativos de docência. Outro dado é a ênfase concedida à formação do pesquisador e não ao professor de Química.

Rosado (2007) investiga os saberes pedagógicos da prática de professores do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/SANTIAGO. Suas conclusões admitem que os professores de Pedagogia valorizam a Educação Infantil e anos iniciais, vinculando-os a uma perspectiva romântica de ensino. Também destacam que a formação no Ensino Superior não os preparou para o exercício do magistério. O curso de Pedagogia é considerado um espaço de aprendizagem e os saberes advindos da experiência são muito importantes para a docência.

Simões (2010) investiga os saberes pedagógicos e o cotidiano das práticas de professores do curso de Matemática da Universidade Federal da Paraíba. A autora teve como

sujeitos de pesquisa 164 alunos, cinco professores e o coordenador. Ao final, propõe um projeto de formação continuada, visando a discutir Pedagogia universitária e saberes específicos para a docência universitária.

Após a análise dos trabalhos coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a terceira etapa da busca foi na AERA. A pesquisa foi feita no seu periódico intitulado *Educational Researcher*. Para coleta na base de dados estadunidense, estabelecemos o recorte temporal de 2011 a 2015, de acordo com o critério de atualidade dos estudos inventariados. Referida revista publica nove números por ano. Buscamos artigos sobre formação de professores, docência universitária e licenciaturas, mas não identificamos trabalhos sobre esta temática.

Prosseguimos, então, as buscas nas bases de dados da ANPED, nos anais dos eventos realizados pela instituição. Esta foi a última etapa do mapeamento para o estado da questão. Investigamos os anais de 2011, 2012, 2013 e 2015 e focamos nos grupos de trabalho oito (Formação de professores) e 11 (Política da Educação Superior). O quadro 05 traz os estudos coletados relacionados à nossa temática. Somente em 2015, não foram publicados trabalhos sobre docência universitária e licenciaturas. As publicações focavam na formação de professores em programas de pós-graduação em Educação, relacionando desenvolvimento profissional docente, profissionalidade e programas de aperfeiçoamento de ensino para pós-graduandos. São estudos relevantes, mas que se distanciam do nosso foco de análise.

Quadro 5 - Síntese dos estudos dos Anais da Anped

(continua)

Grupo de Trabalho	Autor	Ano	Título	Objetivo
GT 08	OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de	2011	Docência universitária e o ensino superior: análise de uma experiência formadora.	Conhecer as significações de professores universitários em relação ao seu papel docente e seu processo formativo.
GT 11	CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno	2011	Docência no ensino superior: representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior.	Apreender os sentidos e os significados de docência no ensino superior expressos nas representações de mestrandos e doutorandos de instituições federais de ensino superior das diversas áreas de conhecimento e regiões geográficas do Brasil.
GT 08	CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno	2012	Formar ou preparar para docência no ensino superior?	Discutir a docência no ensino superior e a necessidade de formação pedagógica.
GT 08	ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR,	2012	Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade	Apresentar processos formativos na universidade que possibilitam a construção de aprender a ensinar, identificar noções de identidade e

Quadro 5 - Síntese dos estudos apresentados nos Anais da Anped

(continua)

	Maria da Conceição Carrilho de		possível.	profissionalidade docente no contexto da formação de professores na universidade.
GT 08	LIMA, Emília Freitas de	2013	Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública.	Problematizar as necessidades formativas de docentes no ensino superior.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em todos os anos pesquisados (2011, 2012, 2013 e 2015), na sessão de pôsteres, não houve estudos sobre a temática pesquisada. O estudo de Oliveira (2011) tem como sujeitos professores iniciantes que participam de um programa formativo e os resultados abordam os processos de ensino e aprendizagem na docência universitária. Campos (2011) propõe uma pesquisa de 2006 a 2010, cujo objetivo é apreender os significados da docência no Ensino Superior. Os sujeitos eram pós-graduandos em distintas áreas de conhecimento e regiões do Brasil. A autora conclui que existe um hiato na docência universitária relacionado à formação pedagógica. Salienta-se a importância de pensar políticas públicas sobre formação do professor universitário.

Campos (2012) oferece, em outro encontro da Anped, pesquisa também relacionada ao magistério universitário. A discussão versa sobre a necessidade de formação pedagógica para atuar nesse nível de ensino. A autora foca nos programas de pós-graduação e conclui que a formação para a docência acontece de maneira aligeirada ou não ocorre. Isso implica pensar políticas de formação para o trabalho docente no Ensino Superior. Rocha e Aguiar (2012) estudam os processos formativos na Universidade para aprender a ensinar. Os sujeitos escolhidos foram docentes universitários em cursos de formação de professores. As conclusões da pesquisa exprimem que a prática se fundamenta nas experiências. Por esse motivo, salienta a lacuna relativa à formação para o magistério e a necessidade de formação contínua. Lima (2013) discute o conceito de necessidade como distância entre o ideal e o real. Para a autora, as necessidades formativas dos docentes universitários envolvem dimensões técnicas, formação continuada e atuação em meios culturais, éticos, estéticos, tecnológicos.

Os estudos inventariados são unânimes ao afirmar a necessidade de formar o docente universitário para seu exercício profissional no Ensino Superior. A pergunta que nos fazemos é: que foco os autores não priorizaram? É esta novidade que os estudos da tese tencionam adentrar.

2.2.3 Relações entre os estudos inventariados e a tese

Em virtude da não exigência de uma formação pedagógica para lecionar no Ensino Superior, concluímos que os trabalhos mapeados são enfáticos em ratificar a necessidade de o professor universitário ser formado para a docência. As discussões sobre esse tema se relacionam à proposição legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que sinaliza serem os cursos de pós-graduação *stricto sensu* os lugares de formação para o magistério no Ensino Superior. Os estudos, no entanto, identificam a ausência ou o diminuto trabalho de formação pedagógica dos mestrados e doutorados.

O estudo de Oda (2012) exprime relações com a nossa pesquisa, pois visa a investigar a constituição do docente universitário. Sua investigação, todavia, focou na prática dos professores e na análise das disciplinas específicas do curso de Biologia. No nosso caso, centramos atenção nas disciplinas, cujas ementas propõem discussões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Reschke (2014) realizou um estudo que se aproxima da nossa tese, pois analisou professores responsáveis pelo ensino da Didática, considerada por nós uma disciplina preocupada com os processos de ensino e aprendizagem. A diferença no que se refere à nossa tese é o fato de cartografarmos as narrativas de como docentes universitários se fazem professores que formam outros profissionais para o magistério. É uma dinâmica, pois inclui três pistas sinalizadoras dos caminhos trilhados: os percursos formativos, a constituição de saberes e as vivências de práticas de ensino. O exercício cartográfico nos possibilita o desenho de uma rede interligada, denotando a complexidade da docência universitária. Essas características diferenciam nossa tese dos estudos realizados por Pasenike (2010) e Silva (2008), pois suas pesquisas focaram somente a prática pedagógica de professores universitários no curso de Educação Física. Diferentemente de Araújo (2005), nossos sujeitos não são somente professores iniciantes, mas também os docentes responsáveis pelo ensino de matérias focadas no ensino.

A pequena quantidade de trabalhos de pesquisa, cujo objeto investigativo é cursos de licenciatura e, em particular, os docentes destes cursos, leva-nos a inferir a possibilidade de que seja senso comum os aspectos pedagógicos estarem sedimentados na formação inicial de professores. Nossa compreensão, no entanto, é de que as licenciaturas têm formato preponderante de bacharelado.

As pesquisas também destacaram a falta de qualificação e formação do docente universitário para o ensino, cujo foco está na transmissão de conhecimentos e na cópia de

modelos de magistério. A pesquisa, tanto na graduação como na pós-graduação, tem lugar preponderante na formação. Os autores defendem a participação dos professores em formações continuadas que lhes permitam aprimorar as práticas pedagógicas. Gauthier et al (1998) propõem a organização de um repertório de conhecimentos necessários para a prática do ensino, constituindo saberes profissionais do professor que devem ser retirados da prática docente.

Como sinaliza Eco (2007), “[...] a tese serve para demonstrar uma hipótese que se elaborou inicialmente, e não para mostrar que se sabe tudo” (P. 166). Este foi o exercício empreendido pelos autores dos estudos apontados anteriormente e também é nossa tarefa investigativa. Ratificamos, portanto, a relevância e a atualidade dos debates sobre docência universitária, em especial, no que concerne à formação pedagógica dos professores inseridos nas instituições de Ensino Superior. Os mencionados argumentos dão sustento para a tese de doutorado, sinalizando caminhos a serem percorridos com rigor e desafio. A seção seguinte delinea o caminho metodológico trilhado por meio da cartografia.

3 CAMINHOS CARTOGRÁFICOS: ENCONTROS METODOLÓGICOS

Caminhante, não há caminho, o caminho
se faz ao caminhar.
(ANTONIO MACHADO)

Qual caminho percorrer quando deparamos uma infinidade de trilhas possíveis? Qual delas escolher? Para a cartografia, a metodologia de uma pesquisa é semelhante ao poema de Antonio Machado. O caminho é feito à medida que trilhamos nossos passos. Esta proposta metodológica é contra a padronização, pois cada investigação tem suas características e necessidades. Nesta seção, traçamos o percurso metodológico vivenciado, enfatizando o trajeto realizado na busca da meta almejada, com cuidado e rigor acadêmico.

O sentido da cartografia está no “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas”. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10). A atitude cartográfica envolve o exercício de justificar e refletir sobre os caminhos escolhidos durante a pesquisa, partindo da premissa de que o trabalho investigativo perpassa as decisões do pesquisador e as aprendizagens e transformações vivenciadas por ele.

A cartografia também se vincula à ideia de cultivo de encontros. Como ensina Rolnik (2014),

Para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros (p. 23).

O mapa cartográfico realizado nas Ciências Humanas e Sociais relaciona-se à imagem de um rizoma, termo vinculado à Botânica e que pode ter ligação análoga com o social. Rizoma é uma estrutura que não possui começo nem fim; é um lugar propiciador de encontros. Figuradamente, a árvore, objeto de nossa investigação, é a docência universitária contextualizada na Universidade Estadual do Ceará, em cursos de licenciatura. O caminho que percorremos buscou sair da imagem frondosa da copa e do caule para os encontros cotidianos localizados abaixo da superfície. Como fizemos esta trajetória? Por meio de um mapa cartográfico, permeado de narrativas feitas por sujeitos pesquisados no decorrer da investigação, buscando compreender e interpretar a realidade.

Um método de pesquisa – é a lição de Ghedin e Franco (2011) - possibilita interpretar um objeto investigativo. Ao pesquisador, cabe o exercício de escrever tramas e atribuir sentidos interpretativos por meio de narrativas constituídas por ele. Quando

discutimos métodos de pesquisa, referimo-nos à epistemologia, à elaboração de conhecimento. Trata-se do momento da investigação quando estabelecemos os alicerces que servem de base para o empreendimento investigativo. O método, portanto, se refere a um caminho percorrido.

O objeto investigado possui especificidades, pois se relaciona à Educação, área participante das Ciências Sociais e Humanas. Suas características se relacionam a complexidade, práticas sociais, história, dialética, subjetividade, hermenêutica, polissemia, intencionalidade, multirreferencialidade, valores, imprevisibilidade, emancipação e contradição. Poderíamos resumir todas estas características numa palavra: humano. A complexidade de nosso objeto investigativo é atribuída ao fato de ele ser vinculado a seres humanos. Esta relação caracteriza a pesquisa como de abordagem qualitativa e a reflexão é fundamento do processo investigativo.

Segundo Bogdan e Biklen (2010), uma pesquisa qualitativa visa a “[...] investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (P. 16), compreendendo comportamentos segundo a perspectiva de sujeitos investigados. Os dados qualitativos são permeados de características descritivas de pessoas e seus contextos particulares. A pesquisa em educação, portanto,

[...] já não pode contentar-se em estudar a dupla professor/aluno nem os grupos apenas, muito menos separar teoria e prática. Será preciso que a metodologia em educação incorpore as condições de vida, a complexidade das variáveis que compõem um meio ambiente, sempre em constante evolução e em interdependência com os sujeitos. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 54).

Nas pesquisas em Educação, é necessário um caminho metodológico que dê conta da complexidade e imprevisibilidade características do fenômeno educativo. Com o desenho do mapa cartográfico, compreendemos que o ato de pesquisar significa agir no mundo, conscientes da complexidade que envolve esta atividade e da subjetividade das escolhas feitas pelo pesquisador no decorrer da investigação. A práxis também se relaciona a este exercício, pois estimula uma prática de pesquisa reflexiva e questionadora, não somente ligada a regras. O intuito não é produzir verdades dogmáticas, mas diálogos abertos entre distintas maneiras de ver e analisar a realidade. A compreensão do ato de pesquisar como permeado pela complexidade nos indica que cartografar é uma aprendizagem no decorrer da vida e é um instrumento político de ação intencionada.

Para Eco (2007), é preciso estabelecer limites plausíveis para realização de uma tese. Quais são, portanto, nossos limites? Em primeiro lugar, a delimitação do universo a ser estudado. Considerando a realidade do Estado do Ceará, e mesmo do Nordeste brasileiro, a

UECE, contexto do nosso estudo, contribui consideravelmente na formação dos quadros de professores que atendem a rede de Educação Básica nos últimos 30 anos. Constituída por um sistema *multicampi*, que privilegia os cursos voltados para a formação de professores, a UECE acumula experiências e transformam o seu perfil curricular em razão da melhoria da formação profissional de seus alunos e, conseqüentemente, da elevação da qualidade de vida da sociedade cearense.

Esta pesquisa investigou três cursos de licenciatura em funcionamento num dos *campus* da UECE, localizado no município de Itapipoca-CE: Química, Ciências Biológicas e Pedagogia. A decisão por investigar este *locus* decorre do fato de que, durante o período de 2005 a 2013, quando temos disponíveis os trabalhos finalizados das turmas destes anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, as pesquisas que tiveram como objeto a referida Universidade não priorizaram contextos localizados no Estado do Ceará. A escolha por cartografar percursos formativos, constituição de saberes e vivências de práticas de ensino se relaciona à ideia de que esse exercício investigativo envolve um desenho de trajetórias que identificou a constituição do fazer-se docente formador de outros professores. Na lição de Pontello (2009), “[...] cartografar é descrever procedimentos, delinear escolhas, compreender, por intermédio do conhecimento dos processos e das trajetórias pessoais como, porquê e para quê os professores pesquisados chegaram ao lugar que ocupam hoje”. (P. 18).

Nosso objeto se refere às narrativas dos professores universitários responsáveis pelo ensino das disciplinas pedagógicas nos referidos cursos de licenciatura. Com relação a estes sujeitos, perguntamo-nos: quais foram seus percursos formativos? Que saberes eles constituem como docentes? Quais práticas de ensino vivenciam? Enfim, como se fazem docentes formadores de outros professores? Estes são alguns dos questionamentos que nortearam nossa investigação e podem contribuir para a melhoria da formação de professores.

Para responder os referidos problemas investigativos, fundamentamo-nos na abordagem de pesquisa qualitativa, pois as perguntas formuladas são “[...] de natureza mais aberta e [revelam] maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 209). Nossa preocupação foi compreender o contexto desses professores, interligando trajetórias pessoais a conjunturas sociais, pois, “[...] qualitativa é a pesquisa que – predominantemente – pondera, sopesa, analisa e interpreta dados relativos à natureza dos fenômenos, sem que os aspectos quantitativos sejam a sua preocupação precípua”. (MARTINHO RODRIGUES, 2007, p. 38).

Bogdan e Biklen (2010) estabelecem cinco características para investigações qualitativas que se adequam à nossa proposta investigativa. A primeira delas é que o contexto

de vida dos sujeitos de pesquisa é a principal fonte de coleta de dados e o pesquisador tem função preponderante nesta busca. A segunda refere-se à descrição minuciosa, pois cada detalhe pode ter relevância para a investigação. O interesse marcante pelo processo investigativo, deixando em segundo plano as preocupações com os resultados, é a terceira característica listada. A quarta particularidade da abordagem qualitativa é a análise de dados com base no raciocínio indutivo. Por fim, a quinta característica enfatiza a importância dos significados atribuídos pelos sujeitos investigados.

Nesta abordagem de pesquisa, os dados são coletados por intermédio de relações sociais estabelecidas entre pesquisador e sujeitos/objetos investigados. Para Bogdan e Biklen (2010), os dados são recolhidos, normalmente, “[...] em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”. (P. 16). Por esse motivo, os instrumentos de coleta mais comuns são a observação participante e a entrevista em profundidade. A análise dos dados é feita fundamentada na subjetividade do investigador, que se utiliza de categorias de análise e princípios teórico-metodológicos para sistematizar a interpretação e entendimento das informações coletadas. Essa abordagem de pesquisa se justifica, baseada em Minayo (1994), pois possibilita o questionamento, a apresentação e a reflexão dos sujeitos envolvidos na busca pela compreensão do fenômeno em estudo. Gauthier et al (1998) considera como critérios de cientificidade das pesquisas qualitativas os seguintes aspectos: “1) a veracidade (a adequação entre a descrição e a experiência); 2) a transferibilidade (possibilidade de aplicação do caso a outros contextos, e possibilidade de que os leitores se reconheçam ou reconheçam outros no que lhes é exposto”. (P. 167).

Para análise dos dados qualitativos, escolhemos a Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiazzi (2016), a ATD é definida como uma metodologia de análise de dados qualitativos, tendo como fundamento a perspectiva hermenêutica e fenomenológica. Como as concepções relacionadas a metodologias de pesquisa variam bastante, definimos a ATD como técnica de análise de dados e, portanto, elemento constituinte de uma metodologia de trabalho investigativo.

A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído. (P. 134).

A ATD parte de uma concepção de ciência que considera o ser humano, sua historicidade e subjetividade como elementos centrais na pesquisa. Por esta característica, ela

é utilizada em estudos qualitativos, buscando a compreensão e constituição de mais conhecimentos. Para colocá-la em prática, é preciso vivenciar três momentos: a desmontagem dos textos, a categorização e a escrita de metatextos. Cada etapa possui suas características e importância na realização de uma pesquisa.

O primeiro momento, também denominado de “unitarização”, – neologismo não dicionarizado - abrange atividades relacionadas à desconstrução de textos que compõem o *corpus* de dados coletados da pesquisa. “Unitarizar” significa fragmentar o conjunto de documentos em unidades de significado. É um processo aparentemente caótico que será reorganizado na etapa seguinte.

A identificação das unidades de significado se relaciona a descrever e interpretar sentidos com suporte na leitura do *corpus* investigado. O conjunto de documentos pode ser produzido no decorrer da pesquisa ou podem ser dados em curso. A decisão sobre a medida de fragmentação dos textos em unidades de análise e significado cabe ao investigador. Estas unidades são identificadas em função dos objetivos da pesquisa e elas podem partir de categorias *a priori* ou emergentes. A “unitarização” exige a reescrita de cada unidade e atribuição de um título para elas. Para melhor realizar esta atividade, é preciso envolver-se e impregnar-se com o *corpus* de análise.

A segunda etapa da ATD envolve o estabelecimento de relações e comparações entre as unidades de análise. Este é um processo de categorização, que consiste em agrupar unidades com significados próximos. Se o primeiro momento caracteriza desordem, esta etapa seguinte é de ordenação, pois, além de reunir unidades de significado, atribui-se a definição de categorias que servirão de base para estruturação do metatexto a ser escrito e que consiste na terceira etapa da ATD.

Uma vez estabelecidas as categorias, descrições e interpretações são realizadas com o intuito de compreender a realidade em estudo. As categorias, seguindo a mesma lógica da “unitarização”, podem ser definidas *a priori*, ou seja, são frutos de teorias que embasam a pesquisa, ou elas são emergentes, resultado das unidades de análise elaboradas com base no conjunto de documentos da investigação. Também é possível trabalhar com estes dois tipos de categorias. Isto dependerá da decisão do pesquisador. Nossa decisão foi de trabalhar com categorias *a priori*: percursos formativos, constituição de saberes e práticas de ensino.

De igual modo como as unidades de significado devem estar em consonância com as propostas investigativas, as categorias precisam seguir este mesmo princípio, buscando compreender de maneiras renovadas os fenômenos estudados. O conjunto de categorias requer critérios bem descritos que definam a inclusão ou exclusão das unidades de análise em

cada categoria. A categorização visa a superar a fragmentação e o reducionismo, e não é um exercício objetivo. A intenção é promover o diálogo do todo com as partes. A existência de uma tese que permeie o trabalho e possibilite o encadeamento de ideias contribui nesta conversa. Esta etapa da análise implica a necessidade de teorias que fundamentem este processo e dê a ele referências. O pesquisador precisa explicar seus pressupostos de análise para que o leitor compreenda o caminho de pesquisa trilhado.

Assim, chegamos à terceira etapa da ATD: a elaboração de metatextos que expressem as análises e compreensões alcançadas por meio da “unitarização” e da categorização. O pesquisador, portanto, deve se assumir autor dos argumentos elaborados. Os metatextos se caracterizam pela descrição e interpretação realizadas como que em ciclos de análises e sínteses, e sua qualidade reflete a análise de dados empreendida. Estes foram os passos seguidos no decorrer da investigação para elaborar a tese.

O caminho investigativo percorrido está representado no Diagrama 01. A cartografia constitui os pontos de partida e de chegada para elaboração de narrativas sobre docência universitária em cursos de licenciatura. Este comportamento metodológico perpassa todo o estudo, pois se caracteriza pela descrição minuciosa do percurso vivido.

Diagrama 1 -Diagrama Definição de caminho metodológico



Fonte: Elaborado pela autora.

O Diagrama 01 nos mostra os passos seguidos para efetivação da pesquisa. Assim mostrados, parecem um caminho caracterizado por etapas seguidas de maneira bem ordenada. Estas etapas, no entanto, às vezes, aconteciam linear ou concomitantemente, em alguns momentos, com bastante organização e, em outros, com ideias desordenadas. Elas caracterizam o tempo e a maturação necessários para investigação. Durante a pesquisa, em primeiro lugar, realizamos reuniões para organização do projeto de pesquisa, definição das metas investigativas a serem alcançadas e a atitude metodológica. Estudamos autores que nos orientaram para definição do que chamamos disciplinas pedagógicas. Com base nesta concepção, buscamos e analisamos os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de licenciatura para identificação das disciplinas que apresentavam as características do que denominamos pedagógico, por meio do estudo dos programas de disciplinas. A coleta dos PPC ocorreu por meio do apoio de bolsistas de Iniciação Científica que foram em busca destes documentos nas coordenações de curso e na Célula de Assessoramento Pedagógico (CAP) na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

A busca documental não foi uma tarefa de fácil realização. Deparamos muitos desafios. Dentre eles, o mais marcante foi a fragilidade da UECE na guarda documental. O motivo principal para estabelecermos o recorte temporal de 2013 a 2015 para a coleta de dados foi o acesso às cadernetas eletrônicas, pois as impressas disponíveis no DEG eram mais difíceis de utilização. No caso específico da tese, como investigamos um *campus* específico da UECE, onde atuamos como professora efetiva, isso facilitou o contato com os colegas professores e coordenadores de curso e não encontramos resistências para coletar os documentos necessários.

Para o estudo do contexto específico da UECE, utilizamo-nos de uma base documental vasta. Sendo assim, recorreremos a documentos institucionais que narram a história e organização da instituição, bem como dos cursos de licenciatura em estudo. Coletamos os projetos pedagógicos dos cursos em vigor, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de cada licenciatura. Analisamos os respectivos projetos para identificarmos quais são as disciplinas pedagógicas e quais os motivos que nos levam a caracterizá-las assim.

Após a identificação das disciplinas pedagógicas, partimos para listar quem eram os professores responsáveis pelo ensino delas durante os anos de 2013 a 2015. Inventariamos os nomes deles, sua formação, vínculo com a UECE, curso em que lecionam e as disciplinas trabalhadas no período. Para realização da coleta de dados com os professores, utilizamos a entrevista semiestruturada e temática. Para Martinho Rodrigues (2007), os procedimentos de

coleta de dados se relacionam com o perfil dos sujeitos escolhidos para a pesquisa. A entrevista semiestruturada e temática nos possibilitou “[...] a interação do pesquisador com a fonte [e] é compatível com o aprofundamento da investigação” (MARTINHO RODRIGUES, 2007, p. 134). Organizamos temáticas norteadoras para execução das entrevistas.

Em seguida, partimos para os convites para realização das entrevistas. Somente um sujeito se negou a participar e com outro professor não foi possível agendar um encontro por incompatibilidade de horários. Outro fator que dificultou a realização das entrevistas foi o fato de muitos professores identificados serem substitutos e já terem seus contratos encerrados durante o período de realização da pesquisa. Esse dado reduziu o número de sujeitos que entrevistamos. A organização dos dados coletados foi feita por meio da transcrição e das anotações no diário de campo.

Na seção seguinte, descrevemos com detalhes o contexto investigado e os sujeitos identificados. Concomitante a este trabalho, estudamos documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Regimento para caracterização da UECE e de sua função social como Universidade Pública. Na transversalidade deste caminho, realizamos estudos teóricos para fundamentação da escrita da tese e para análise dos dados coletados. Estas narrativas são mostradas na seção seguinte.

No Quadro 06, conformam-se cada meta particular e a técnica de coleta utilizada.

Quadro 6 - Apresentação dos Objetivos Específicos

Objetivos Específicos	Sujeitos/Objetos de pesquisa	Técnica de coleta de dados
Narrar o encontro com o objeto de pesquisa e a realização do Estado da Questão;	Pesquisadora Bibliografia selecionada	Análise bibliográfica e documental
Traçar o percurso metodológico da investigação;	Bibliografia selecionada Documentos selecionados	Análise bibliográfica e documental
Descrever o campus da UECE investigado e a organização das licenciaturas;	Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) PPC PDI/REGIMENTO	Análise documental
Discutir as narrativas de professores dos cursos de licenciatura da FACEDI/UECE sobre seus percursos formativos, constituição de saberes e vivências de práticas de ensino;	Professores responsáveis pelo ensino de disciplinas selecionadas	Análise documental Entrevista Temática
Apresentar os estudos de autores sobre a Epistemologia da prática docente, estabelecendo relações com a pesquisa empreendida.	Bibliografia selecionada Narrativas dos docentes	Análise bibliográfica e documental

Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne aos procedimentos éticos, preocupamo-nos em proteger os sujeitos envolvidos de danos físicos e psicológicos, e a velar para que seus direitos não sejam violados. Utilizamos alguns procedimentos éticos e deontológicos, como a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, dirigido aos sujeitos participantes da pesquisa, para autorização do emprego de suas informações por meio de gravação em áudio. Os sujeitos participantes tiveram acesso às entrevistas transcritas e são tratados, na escrita da tese, por pseudônimos.

As escolhas feitas sinalizam a proposta de não isolar as categorias de análise, mas de compreendê-las em inter-relação com o contexto onde se inserem. (MORIN, 2005). Os resultados investigativos proporcionam reflexão crítica de como acontecem os processos formativos dos futuros professores e também podem colaborar na elaboração de programas e políticas institucionais de formação de professores universitários. O desenho dos percursos cartográficos salienta a perspectiva do rizoma, caracterizado pela complexidade inerente às atividades humanas. A análise lógica dos dados produzidos, por meio de paradigma interpretativo, nos ajuda a compreender como professores mobilizam e constituem seus percursos formativos, saberes e práticas de ensino e se fazem docentes formadores de outros professores, caracterizando a especificidade do ensinar outros sujeitos a exercerem o magistério.

Juntamente com a atitude cartográfica, tomamos como referência a perspectiva teórica de Edgar Morin (2005) sobre o desafio de elaborar estudos científicos tendo como base a complexidade. Para o referido autor, este comportamento significa uma reforma do pensamento que não separa ciência e o contexto social onde se insere, interrogando-se reflexivamente sobre sua realização. O processo científico traduz e representa o real por meio de teorias que devem estar abertas ao diálogo e à possibilidade de serem refutadas. A ciência “[...] é uma atividade construída com todos os ingredientes da atividade humana”. (P. 58). Sua ecologia é a cultura, o mundo, a sociedade. A complexidade é um desafio e uma motivação para pensar de maneira multidimensional.

O pensamento complexo se relaciona à atitude cartográfica, pois reage contra ideias simplistas e redutoras. Como a cartografia estimula encontros, a complexidade incita o diálogo entre ideias, evitando perspectivas fragmentadas do mundo, pois, o real não se pode esgotar num sistema coerente de ideias, ele “[...] transborda de todos os lados das nossas estruturas mentais”. (MORIN, 2005, p. 191). A complexidade não é uma explicação linear. Ela se constitui em movimento, como um vaivém feito em circuitos reflexivos, não considerando os conceitos concluídos.

Os caminhos cartográficos nos levaram ao encontro de pessoas que são docentes e vivem inúmeros desafios no exercício da profissão, formando outros professores. Como destaca Morin (2005), o progresso das certezas, contraditoriamente, também é o das incertezas. De fato, pesquisar constitui um trajeto dinâmico, múltiplo e que possui variadas possibilidades. O que fizemos? Escolhemos. Na tese aqui oferecida, explicitamos escolhas feitas, abertas a críticas e a mudanças. Isto porque, cartografia se pratica, é um cultivar de experiências cuja centralidade se encontra na atenção do cartógrafo sobre as vivências. Nossos problemas iniciais foram pontos de partida para tecermos mapas de significados sobre docência universitária. Nosso cultivo de relações cartográficas se expressou mediante as atividades desempenhadas na investigação.

Para Edgar Morin (2005), não existe conhecimento que não esteja ameaçado pelo erro ou por uma ilusão. Esta afirmação demonstra a importância da racionalidade estar aberta à contestação de argumentos e verificação empírica que ponham à prova os conhecimentos elaborados socialmente. Interrogar-se continuamente é como oxigenar os conhecimentos estabelecidos e suas propostas epistemológicas.

Segundo esta perspectiva, faz sentido compreendermos o conhecimento como relação dos seres humanos com o mundo. Conhecemos com base em perspectivas. O critério de verdade é a evidência, até que seja refutada. A verdade é a qualidade da nossa representação. Tudo o que sabemos é representação social. A interpretação é um elemento que se une às evidências. Por esse motivo, a teoria é fundamental.

Como cartógrafos em exercício e aprendizagem, nossas pistas metodológicas de organização e análise dos dados nos ajudaram a acompanhar as vivências dos sujeitos pesquisados. Trabalhamos com uma atitude metodológica processual, e os primeiros passos narrados, neste texto, fizeram parte do exercício cartográfico de desenho de tramas sobre docência universitária em cursos de licenciatura. A seção seguinte exprime os caminhos cartográficos relacionados a coleta, produção e análise de dados, focando na descrição do contexto investigativo da UECE e dos cursos de licenciatura pesquisados. Continuemos a cartografar...

4 CAMINHOS CARTOGRÁFICOS: CONTEXTO INVESTIGATIVO

Nesta seção, chegamos ao *locus* investigativo: à FACEDI, *campus* da UECE, e aos cursos de licenciatura pesquisados. Nosso propósito é descrever este contexto como caminho para compreender e problematizar a Universidade e a formação de professores que ofertamos para chegarmos, na seção seguinte, às narrativas dos professores entrevistados. Analisamos documentos institucionais como PDI¹, Regimento e o Estatuto da Universidade. Lemos e problematizamos, na íntegra, o volume 01 dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, suas DCN e respectivos pareceres. Este trabalho investigativo foi um passo para compreensão do contexto onde os docentes entrevistados atuam.

4.1 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE E FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE ITAPIPOCA – FACEDI

Para delinear um dos nós deste estudo sobre docência universitária, perguntamos qual sentido da universidade hoje? Qual sua função social? E que projeto de sociedade almeja edificar? Boaventura de Sousa Santos (2005) fez estes questionamentos e identificou três crises enfrentadas pela Universidade. A primeira delas é fruto de contradições entre suas funções tradicionais, desde a Idade Média, de formação cultural, científica e humanística de uma elite, e as atribuições dadas a ela, no decorrer do século XX, de responsabilizar-se pela qualificação profissional para o trabalho na sociedade capitalista. Outra contradição enfatizada é o fato de a Universidade prezar pela hierarquia de conhecimentos, suas especializações e o criterioso acesso a ela e, ao mesmo tempo, depara os embates políticos e sociais de defensores de sua democratização e abertura para sujeitos participantes de agrupamentos sociais considerados populares. Por fim, a terceira crise se caracteriza pelo dilema entre os princípios e valores da Universidade e a pressa pela eficácia e produtividade características do meio empresarial. O autor questiona o que aconteceu nos últimos anos e caracteriza a situação na qual a universidade se encontra.

As respostas de Santos (2005) para as perguntas do parágrafo anterior destacam a descaracterização intelectual da Universidade e uma crise de identidade, a crescente desvalorização dos diplomas universitários, a redução do compromisso político/público com

¹ Analisamos o PDI referente aos anos de 2012 a 2016, pois era o documento que estava disponível quando coletamos os dados. Hoje está também publicado, no site da UECE, o PDI dos anos de 2017 a 2021. Em virtude dos dados que precisávamos para pesquisa, não realizamos a análise do documento mais atualizado.

as universidades e a sua perda de prioridade, a descapitalização, a concorrência com o setor privado e a comercialização do conhecimento, a “mercadorização” da Universidade e adaptação às exigências da economia, o impacto das novas tecnologias da informação e comunicação na difusão de informações, a pressão para reduzir o tempo das formações acadêmicas e o foco prioritário dado à corrida por produção em contraste com as preocupações humanistas e culturais, ou seja, o conhecimento universitário orientado de acordo com a sua aplicabilidade. Estas implicações envolvem as relações da Universidade com a sociedade e são também de natureza epistemológica, pois se relacionam com a elaboração e ressignificação de conceitos.

A realidade indigitada pelo referido autor, de crises enfrentadas pela Universidade define a necessidade de um diálogo entre sociedade e ciência, pois ambos estão em constante interação. Santos (2005) identifica, no entanto, paralisias e resistências às mudanças. Ele, como um defensor da Universidade feito um bem público, atribui este movimento ao contexto neoliberal onde estamos inseridos, cuja educação é concebida como mercadoria que possui um valor econômico. Para um caminho de transformação, ele relaciona a Universidade Pública a um projeto de país e isto exige transformações econômicas e políticas que envolverão a reinvenção da Universidade. É preciso, portanto, enfrentar os riscos e maximizar as potencialidades.

Conforme Santos (2005), isto acontece de maneiras diversas em distintos países, em virtude da realidade globalizada em que vivemos. A Universidade é uma instituição de conhecimentos científicos e tornou-se alvo de críticas sociais, pois a ênfase está sobre suas deficiências. O autor defende alguns princípios orientadores para reforma universitária: enfrentar o novo com o novo, lutar pela definição da crise e de Universidade (graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão), lidar criativamente com as mudanças, reconquistar a legitimidade, realizar reorientação solidária, ter compromisso com a escola e aproximação deste contexto, valorizar a formação inicial, estabelecer parcerias, compreender a responsabilidade social da Universidade.

Estes princípios compreendem a Universidade como uma comunidade epistêmica que precisa constituir paulatinamente uma cultura institucional que valorize a solidariedade e a cooperação. “A cultura da autonomia universitária e da liberdade acadêmica, apesar de esgrimida publicamente em nome da universidade contra actores externos, tem sido frequentemente usada, no interior do sistema universitário, para contrapor universidade contra universidade”. (SANTOS, 2005, p. 187). Esta afirmação nos sinaliza um alerta, pois propõe a

ideia de trabalho universitário em rede e engajamento dos sujeitos em busca de unidade acadêmica.

Para Santos (2005), “[...] é preciso criar uma cultura de rede nas universidades o que não é tarefa fácil, pois nem sequer no interior da mesma universidade tem sido possível criar redes”. (P. 189). Constituí-las envolve partilha de recursos e equipamentos, mobilidade de docentes e estudantes, uma padronização mínima dos projetos de curso, organização do ano escolar e dos sistemas de avaliação. O isolamento enfraquece a Universidade e, conseqüentemente, também o trabalho do professor. Criar uma cultura requer tempo e práticas que a fortaleçam, pois mudanças institucionais não são fáceis e a democracia interna é um bem da Universidade que precisa ser respeitado.

Caracterizamos este contexto mundial onde as universidades estão inseridas para compreendermos os desafios vivenciados. Elas são instituições formativas e elaboram identidades profissionais. A UECE, sendo uma Universidade Pública, não foge deste quadro. Ela está imersa nele e também expressa os frutos das contradições experimentadas no dia a dia de trabalho e formação. Para compreendermos o contexto da referida instituição, trazemos dados sobre ela disponíveis no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2012-2016), no Estatuto e no Regimento publicados no *site* da Universidade. O PDI traz o perfil institucional e suas metas, o marco conceitual, o Projeto Pedagógico Institucional, o cronograma de implantação e desenvolvimento dos cursos, o perfil do corpo docente, o corpo discente, o corpo técnico-administrativo, a organização administrativa, a autoavaliação institucional, a infraestrutura e a capacidade de sustentabilidade financeira.

A UECE é uma instituição pública estadual, cuja finalidade social é supervisionar, mediar, integrar e assessorar atividades de ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam sua vocação científica. Uma das metas explicitadas no PDI é tornar a UECE uma Universidade referenciada e reconhecida no panorama acadêmico nacional e internacional.

A história da UECE começa com a Lei nº 9.753, de 18 de outubro de 1973, que autorizou o Poder Executivo cearense a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará – FUNEDUCE, cuja primeira presidente foi a Prof^ª Antonieta Cals de Oliveira. Com a Resolução nº 02, de 05 de março de 1975, do Conselho Diretor da FUNEDUCE, referendada pelo Decreto nº 11.233, de 10 de março de 1975, foi criada a Universidade Estadual do Ceará - UECE, fruto da junção da Escola de Enfermagem São Vicente de Paula (1943), Faculdade de Filosofia do Ceará (1950), Escola de Serviço Social de Fortaleza (1953), Escola de Administração do Ceará (1961), Faculdade de Veterinária do Ceará (1963), Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (1968) e Televisão Educativa do Ceará – Canal 5. Assim, ao consolidar-se como universidade, a aqueles primeiros cursos de graduação, outros foram gradualmente criados e somados. Em 1977, o Decreto nº 79.172 de 26 de janeiro de 1977 assinado pelo Presidente da República, concedeu reconhecimento à Universidade Estadual do Ceará, com sede na cidade de Fortaleza, estado do Ceará.

Posteriormente, a Lei nº 10.262, de 18 de março de 1979, autorizou a transformação da Fundação Educacional do Estado do Ceará – FUNEDUCE, em Fundação Universidade Estadual do Ceará – FUNECE. (UECE, 2014, p. 18).

A FUNECE está vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Ceará. É uma entidade de administração descentralizada, não tem fins lucrativos e possui personalidade jurídica de Direito público, duração de tempo indeterminado e sede e foro em Fortaleza. (REGIMENTO UECE). Seu objetivo é “[...] assegurar infra-estrutura, manutenção e condições para o pleno funcionamento da UECE” (REGIMENTO, p. 7).

A UECE está localizada no terceiro Estado do Nordeste em população e no centro da região. Desde sua criação, é uma universidade multicampi e caracteriza-se pela interiorização universitária, buscando privilegiar o ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e inovação tecnológica. Seus cursos são distribuídos em cinco centros e sete faculdades, com três *campi* em Fortaleza e oito unidades no restante do Estado do Ceará. Em sua caminhada histórica, é marcante sua função de formar professores para Educação Básica.

Na capital do estado, existem três campi, o campus Itaperi, localizado no bairro de mesmo nome (sede da administração superior), onde funcionam o Centro de Ciências da Saúde – CCS, o Centro de Ciências e Tecnologia – CCT, o Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA, a Faculdade de Veterinária – FAVET, o Centro de Educação – CED, e parte do Centro de Humanidades – CH, além do Instituto Superior de Ciências Biomédicas – ISCB; o campus Fátima, localizado no bairro de mesmo nome (sede da Direção e de parte do Centro de Humanidades – CH), e o campus 25 de março, localizado no centro da cidade e vinculado ao CESA, onde se encontra em instalação a Unidade de Excelência em Empreendedorismo, Inovação e Desenvolvimento Regional (UECE, 2014, p. 21).

Nas cidades do interior do Ceará, constituíram-se oito *campi* em

Limoeiro do Norte, na Região Jaguaribana – com a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano – FAFIDAM; Quixadá, no Sertão Central – com a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC; Iguatu, na Região Centro-Sul – com a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI; Crateús, na Região Oeste/Ibiapaba – com a Faculdade de Educação de Crateús – FAEC; Itapipoca, na Região Noroeste – com a Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI; e Tauá, na Região dos Inhamuns – com o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC. Existe ainda a Fazenda de Experimentação Agropecuária Dr. Esaú Accyoli de Vasconcelos, localizada em Guaiúba, vinculada à FAVET, e o Campus Experimental de Educação Ambiental e Ecologia de Pacoti, vinculado ao CCS. (UECE, 2014, p. 26).

A estrutura administrativa da Universidade compreende três órgãos: Administração Superior (Conselho Universitário - CONSU, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, Reitoria e pró-reitorias), Administração intermediária (centros, faculdades, institutos superiores) e a Administração básica.

A UECE é formada por uma “[...] comunidade de professores, pesquisadores, alunos [...], financiada pelo poder público, goza de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial, e obedecerá ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (ESTATUTO, p. 13), seguindo a legislação vigente e o seu Estatuto.

Os servidores docentes da UECE compõem o grupo ocupacional Magistério Superior (MAS) da FUNECE. Além deles, fazem parte do corpo docente professores substitutos e visitantes. A carreira dos servidores participantes do MAS é disciplinada pelas leis estaduais nº 9826, de 14 de maio de 1974, e nº 14116, de 26 de fevereiro de 2008 e, internamente, pela Resolução nº 1030/2013 do CONSU. A lei nº 14116 se refere ao Plano de Cargos e Carreiras e Vencimentos (PCCV) que organiza a carreira docente em cinco classes (Auxiliar, Assistente, Adjunto, Associado e Titular). O desenvolvimento funcional ocorre por meio de promoção, que significa uma elevação de classe e progressão indicativa de uma movimentação nas letras.

A UECE, atualmente, possui 1.098 professores e 388 técnico-administrativos efetivos. Em Fortaleza, tem 9.882 estudantes de graduação em cursos presenciais e, no restante do Estado, são 4.044 alunos. Pela modalidade a distância, possui 5.676 estudantes. Pelos programas especiais de formação, como Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR), Serviço Social do Campo e Educação do Campo, tem 128 estudantes. A soma desses números totaliza 17.123 alunos de graduação. A UECE, durante sua história, diplomou 65.527 profissionais no plano de graduação nas distintas áreas de conhecimento.

A UECE passou a ofertar cursos de pós-graduação *lato sensu* em 1979 com cursos e programas de aperfeiçoamento e especialização. O *stricto sensu* teve início em 1992 com oferta de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado. Atualmente, oferta 63 cursos *lato sensu* presenciais e a distância e 41 cursos de *stricto sensu*. A UECE conquistou o primeiro lugar entre as universidades públicas estaduais do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, conforme os ranques nacionais de 2013 a 2017, e manteve a 8º posição no ranque geral das 38 universidades públicas estaduais, conforme análise de indicadores de pesquisa e de pós-graduação que envolve competência para captar recursos federais e produzir artigos científicos e patentes².

Os fins da UECE são

² Informações disponibilizadas por meio de documento lido no cerimonial da Colação de Grau do semestre 2017.2.

I - promover a sistematização, o desenvolvimento e a divulgação das diferentes formas do saber humano, valorizando os padrões culturais das comunidades local, regional e nacional; II - ministrar o ensino para a formação de profissionais e especialistas nas diversas áreas de conhecimentos e para a qualificação acadêmica, estimulando o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III - promover a educação continuada de profissionais habilitados e de cidadãos vinculados à prática social, possibilitando o aperfeiçoamento técnico, científico e cultural; IV - estimular a produção cultural, técnica e científica mediante a realização de trabalhos de pesquisa e investigação científica, precipuamente nas áreas de conhecimento de seu âmbito de ação; V - favorecer a sociedade com os resultados do ensino e da pesquisa e da investigação científica nela desenvolvidos, na forma de cursos e serviços de extensão, nos campos das ciências, da tecnologia, das letras e das artes, mantendo permanente relação de reciprocidade. (ESTATUTO, p. 13-14).

A missão da Universidade é produzir e propagar conhecimentos e formar profissionais que busquem a promoção do desenvolvimento sustentável e da qualidade de vida no contexto onde está inserida. Seus princípios e valores são universalismo, pluralismo, liderança, autonomia universitária, integração com governo e sociedade, excelência acadêmica, indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, democratização, eficácia e transparência administrativa, respeito à diversidade, inserção regional, nacional e internacional.

A mencionada instituição, atualmente, oferta 80 cursos de graduação de licenciatura e bacharelado, nas modalidades presenciais e a distância, nos turnos diurno e noturno, nos seus *campi*. Em parceria com a UAB (Universidade Aberta do Brasil), em convênio com o Ministério da Educação (MEC) e CAPES, na modalidade a distância, a UECE oferta 11 cursos de graduação e 11 cursos de especialização, em 26 polos.³ Hoje vista essa realidade, destacamos que a UECE tem uma atuação marcante na área de formação de professores que trabalharão na Educação Básica. O quadro seguinte traz os cursos ofertados. As informações contidas nele foram disponibilizadas pela CAP (Célula de Assessoramento Pedagógico) e pelo DEG (Departamento de Ensino e Graduação), que estão vinculados à Pró-Reitoria de Graduação.

Quadro 7 - Lista de cursos de graduação ofertados pela UECE (continua)

CURSO	QUANTITATIVO	MODALIDADES	CENTROS/FACULDADES
Licenciatura em História	05	Presencial e a distância	CH, UAB, FECLESC, FAFIDAM, FAEC
Licenciatura em Letras-Português/Inglês	02	Presencial	CH, FECLESC
Licenciatura em Letras/Espanhol	01	Presencial	CH

³ Informações disponibilizadas por meio de documento lido no cerimonial da Colação de Grau do semestre 2017.2.

Quadro 7- Lista de cursos de graduação ofertados pela UECE

(continuação)

Licenciatura em Letras- Português/ Francês	01	Presencial	CH
Bacharelado em Letras Língua Portuguesa	01	Presencial	CH
Bacharelado em Música	01	Presencial	CH
Licenciatura em Música	01	Presencial	CH
Licenciatura em Ciências Sociais	02	Presencial	CH, FACEDI
Bacharelado em Ciências Sociais	01	Presencial	CH
Bacharelado em Psicologia	01	Presencial	CH
Licenciatura em Filosofia	01	Presencial	CH
Bacharelado em Filosofia	01	Presencial	CH
Inglês/PARFOR	01	Presencial	CH
Licenciatura em Pedagogia	08	Presencial e a distância	CED, UAB, FAFIDAM, FECLESC, FECLI, CECITEC, FACEDI, FAEC
Programa de Formação Pedagógica Semipresencial	01	Presencial	CED
Pedagogia/PARFOR	01	Presencial	CED
Licenciatura em Ciências Biológicas	08	Presencial e a distância	CCS, UAB, FAFIDAM, FECLESC, FECLI, CECITEC, FACEDI, FAEC
Licenciatura em Química	07	Presencial e a distância	CCT, UAB, FAFIDAM, FECLESC, CECITEC, FACEDI, FAEC
Licenciatura em Computação	02	Presencial e a distância	UAB, FECLI
Licenciatura em Artes Visuais	02	Presencial e a distância	UAB, FECLI
Licenciatura em Matemática	05	Presencial e a distância	UAB, CCT, FAFIDAM, FECLESC, FECLI
Licenciatura em Física	05	Presencial e a distância	UAB, CCT, FAFIDAM, FECLESC, FECLI
Bacharelado em Administração	02	Presencial e a distância	UAB, CESA
Bacharelado em Administração Pública	01	Presencial	CESA
Licenciatura em Educação Física	02	Presencial e a distância	UAB, CCS
Licenciatura em Geografia	03	Presencial e a distância	UAB, CCT, FAFIDAM
Bacharelado em Ciências Contábeis	02	Presencial e a distância	UAB, CESA
Bacharelado em Nutrição	01	Presencial	CCS
Bacharelado em Medicina	01	Presencial	CCS
Bacharelado em Enfermagem	01	Presencial	CCS
Bacharelado em Física	01	Presencial	CCT
Bacharelado em Computação	01	Presencial	CCT
Bacharelado em Geografia	01	Presencial	CCT

Quadro 7- Lista de cursos de graduação ofertados pela UECE (conclusão)

Bacharelado em Serviço Social	01	Presencial	CESA
Bacharelado em Serviço Social – PRONERA	01	Presencial	CESA
Bacharelado em Medicina Veterinária	01	Presencial	FAVET
Licenciatura do Campo – Pedagogia da Alternância	01	Semipresencial	FAFIDAM
Licenciatura em Letras	02	Presencial	FECLESC, FECLI

Fonte: Elaborado pela autora.

A Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), *campus* da UECE escolhido como nosso *locus* do estudo, foi criada e vinculada à UECE em 1983 com oferta do curso de licenciatura em Pedagogia. A FACEDI iniciou suas atividades no Colégio Estadual Joaquim Magalhães. Sua sede atual foi entregue em 1995 e hoje passa por uma reforma e construção de salas de aula, laboratórios, auditório e restaurante universitário.

O curso de Pedagogia foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em 1988 e as licenciaturas em Ciências Biológicas e Química foram implantadas em 2001 e reconhecidas, em 2008, pelo Conselho Estadual de Educação. Atualmente, também é ofertado o curso de licenciatura em Ciências Sociais. A FACEDI situa-se na microrregião do maciço de Uruburetama, na zona norte do Estado. Seu trabalho se estende para todos os municípios das regiões circunvizinhas. Seu corpo docente é composto por 51 professores, sendo 40 efetivos e 11 substitutos. Dos docentes efetivos, um é pós-doutor, 17 são doutores e 21 mestres. O quadro técnico-administrativo é composto de sete servidores. A FACEDI já diplomou 1.128 professores para a Educação Básica⁴.

A estrutura física atual da FACEDI é comum para todos os cursos e apresenta

8 salas de aula, 1 laboratório de informática 1 sala de audiovisual, 1 auditório com capacidade para 250 pessoas, 1 biblioteca com sala de leitura, 1 sala para professores, 1 sala para Xerox interna, retroprojetores, TVs e vídeos, 1 cozinha, 2 banheiros para professores e funcionários, 1 sala para a direção da faculdade com 1 banheiro, 1 sala para a secretaria, 1 sala para o controle acadêmico, 1 sala de almoxarifado, 1 sala para o centro acadêmico de Pedagogia, 2 salas de centro acadêmico de Ciências, 1 sala de xérox para os alunos, 1 cantina e banheiros. (PPC PEDAGOGIA, 2012, p. 84).

Com exceção do curso de Ciências Sociais, que é novo e ainda não possui turma formada, analisamos as outras três licenciaturas ofertadas: Pedagogia, Ciências Biológicas e Química. No módulo a seguir, discutimos os projetos pedagógicos de cada um destes cursos.

⁴ Informações disponíveis por meio de histórico disponibilizado pela Secretaria da Instituição.

4.2 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

O projeto político-pedagógico de um curso deve ter relação com a inovação pedagógica. Ele contém a organização curricular, intencionalidades, perfis profissionais, objetivos, conteúdos, metodologias, recursos didáticos, avaliação. Projeto é uma antecipação do que se pretende fazer no curso de formação. Ele se compromete com o futuro e enfatiza a função política da Educação. O ideal é que ele seja uma elaboração coletiva e mobilizadora dos sujeitos, pois, quando assim concebido, enseja pertencimento, protagonismo de professores, alunos e pesquisadores, laços de identidade institucional, flexibilidade e autonomia.

“A falta de clareza acerca do projeto político-pedagógico reduz qualquer curso a uma grade curricular fragmentada, uma vez que até mesmo as ementas e as bibliografias perdem sua razão de ser”. (VEIGA, 2004, p. 6). Um projeto pedagógico não se caracteriza somente como um conjunto das disciplinas organizadas num fluxo curricular. Ele reflete um posicionamento sobre a sociedade, a Educação, a Ciência e sua dimensão epistemológica, e o ser humano. É uma proposta de ação político-educacional, cujo centro de referência das ações educacionais deve ser o estudante e sua formação. O projeto pedagógico de um curso está inserido num projeto institucional de Universidade que também se insere no âmbito educacional de um sistema de Educação imerso numa sociedade. Todos estes elementos se entrelaçam de maneira complexa e, por esse motivo, a elaboração de um projeto pedagógico é uma atividade desafiadora, pois ele parte da realidade e deve agir sobre ela.

“A legitimidade de um projeto pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da universidade, o que requer continuidade de ações”. (VEIGA, 2004, p. 19). A consequência disto será a qualidade do ensino ofertado. A autora defende o argumento de que o projeto político-pedagógico de um curso é mais do que uma formalidade. Ele é uma reflexão sobre os pilares da Universidade - ensino, pesquisa e extensão - sobre a elaboração e divulgação de conhecimentos, sobre estudantes e docentes, ou seja, as práticas pedagógicas vivenciadas na Universidade.

Nosso foco investigativo não é o projeto pedagógico de um curso (PPC), mas o contato com ele fez parte da trajetória que nos levou à identificação dos docentes que o colocam em prática. A discussão sobre os PPC e as orientações dadas por autores que dialogam sobre a sua elaboração nos possibilitam listar alguns questionamentos: como eles foram concebidos? Individual ou coletivamente? Será que eles são compreendidos como uma tarefa burocrática e não passa disso? Qual o papel da licenciatura na Universidade e qual o

seu lugar? Estas são perguntas complementares que surgiram à medida que realizamos os estudos e análises. Não demos conta de respondê-las, mas fica a inquietação para investigações futuras. Trazemos uma discussão sobre como os PPC são elaborados na UECE, o fluxo que deve seguir para aprovação e implementação do projeto, para, em seguida, identificarmos as disciplinas que denominamos de pedagógicas.

De fato, temos grande responsabilidade relativamente à Educação Básica, pois formamos os professores que lá atuarão. Com base nesta premissa, o Projeto Pedagógico de curso (PPC), na UECE, deve ser discutido e elaborado pelo colegiado de cada curso, com supervisão e orientação da equipe da Célula de Assessoramento Pedagógico (CAP), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Após aprovação do colegiado e do Centro/Faculdade e análise da CAP, o projeto é encaminhado para o CEPE e para pedido de reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação.

O Conselho Estadual de Educação (CEE), segundo a Lei nº 13.875, publicada em Diário Oficial do Estado em 07 de fevereiro de 2007, tem a competência de “[...] normatizar a área educacional do Estado, interpretar a legislação do ensino, aplicar sanções, aprovar o Plano Estadual da Educação e Planos de Aplicação de Recursos destinados à educação, assim como exercer as demais atribuições constitucionais e legais previstas”. O CEE foi criado em 04 de junho de 1963, por meio da Lei Estadual nº 6.322/63, promulgada em 16 de março de 1963. O Conselho foi criado em virtude da Lei Federal nº 4.024/61, que preconizou a descentralização do ensino, instituindo os sistemas de ensino de cada Estado e do Distrito Federal. Segundo a Constituição do Estado do Ceará, o CEE é um órgão normativo, consultivo e deliberativo do Sistema de Ensino do Ceará. Sua ação abrange a Educação Básica e a Educação Superior nas instituições mantidas pelo Governo do Estado⁵.

Como a UECE é uma instituição de Ensino Superior mantida pelo Governo do Estado, o CEE tem a função de autorizar e reconhecer os seus cursos de graduação. O Conselho disponibiliza em seu *site* as resoluções relacionadas ao Ensino Superior do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. A Resolução nº 392/2004 estabelece normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. A Resolução nº 393/2004 fixa normas para a descentralização de cursos de Educação Superior. A Resolução nº 409/2005 prorroga o prazo de reconhecimento dos cursos das instituições de Ensino Superior. A Resolução nº 420/2007 dispõe sobre o credenciamento das universidades e reconhecimento e renovação de reconhecimento de seus cursos. Ela revoga a Resolução nº 409/2005. A Resolução nº

⁵ Informações disponíveis no *site* do Conselho Estadual de Educação: <http://www.cee.ce.gov.br/>

439/2012 dispõe sobre o credenciamento e o recredenciamento das universidades e revoga as Resoluções nº 393/2004 e nº 420/2007. A Resolução nº 450/2014 institui o prazo para solicitação de credenciamento ou recredenciamento das universidades estaduais e altera o prazo previsto, no artigo 12, da Resolução nº 439/2012. A Resolução nº 452/2014 delega competência à Câmara de Educação Superior e Profissional para aprovar pareceres que tratam de renovação de reconhecimento de cursos referente à Educação Superior. Por fim, a Resolução nº 467/2018 dispõe sobre a avaliação de instituições de Ensino Superior e de cursos de Educação Superior e Profissional Técnica de Nível Médio, com vistas à concessão de credenciamento, recredenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

De acordo com as normatizações do colegiado, seguindo a Resolução nº 439/2012, o PPC deve conter os seguintes elementos: histórico, justificativa, objetivos, princípios norteadores da formação profissional, concepção de formação, áreas de atuação profissional, corpo docente (titulação, vínculo institucional, regime de trabalho e produção científica dos últimos três anos), formas de acesso dos estudantes, número de vagas para acesso e número de alunos por turma, organização curricular (princípios orientadores, perfil do egresso, eixos do currículo e integralização curricular, plano de estágio supervisionado, atividades complementares, avaliação da aprendizagem), infraestrutura do curso, corpo técnico-administrativo, biblioteca (acervo compatível com a formação e número de títulos), laboratórios específicos, linhas e projetos de pesquisa, projetos de extensão, programas de monitoria, de apoio ao estudante e iniciação científica, plano de educação continuada dos docentes, plano de autoavaliação do curso, sistemas e meios de comunicação e informação, sistema de tradutor e intérprete de Libras, oferta de Educação a distância e tempo mínimo e máximo para integralização do curso.

A formação profissional de professores e de outros ofícios é direcionada por Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)⁶, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCN são uma meta do Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10.172, de 9/1/2001) e são referenciais para formação de profissionais em constante preparação para adaptação a novas situações. Elas são normas mandatórias para todas as instituições de ensino e todos os sistemas de ensino seguirem. Elas preconizam flexibilidade e qualidade da formação e constituem referenciais para as avaliações dos cursos de graduação que são concebidos como uma etapa inicial da formação continuada. Elas estimulam a

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

responsabilidade e criatividade das IES para elaboração de seus projetos pedagógicos de curso.

Segundo o Parecer nº 67/2003, que aprova referencial para as DCN dos cursos de graduação, em quatro de dezembro de 1997, a SESU/MEC publicou o Edital 4 que convocava as IES para discutirem propostas para elaboração das DCN com a sociedade científica, associações profissionais e outros setores que seriam sistematizadas por comissões responsáveis de especialistas de área.

As orientações gerais a serem seguidas pelas IES estão explicitadas no Parecer nº 583/2001, do Conselho Nacional de Educação, mas especificamente da Câmara de Educação Superior. Mencionada Câmara tem a competência de deliberar as DCN para cursos de graduação. As diretrizes obedecem os seguintes princípios orientadores para elaboração dos currículos, segundo Parecer nº 776/1997, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 3 de dezembro de 1997:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com 3 cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

As DCN devem privilegiar os seguintes elementos: perfil do formando/profissional, competências/habilidades/attitudes, habilitações/ênfases, conteúdos curriculares, organização do curso, estágios e atividades complementares, acompanhamento e avaliação. Elas conferem autonomia às instituições para organizarem suas atividades de ensino. As DCN são uma crítica à proposta dos currículos mínimos profissionalizantes, preconizados pela Lei da Reforma Universitária nº 5540/68, que desencorajava a inovação e a

diversificação da formação. O currículo mínimo detalhava as disciplinas e a carga horária que deveriam ser seguidas obrigatoriamente, com caráter universal e suposta igualdade. Caso um curso não cumprisse estas determinações, ele não era reconhecido e não tinha autorização para funcionar.

As DCN, ao contrário dos currículos mínimos, orientam maior flexibilidade na organização dos cursos, fundamentação essencial, promoção de capacidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, redução da carga horária da graduação, promoção de aprendizagens que reduzam a evasão, implementação de programas de iniciação científica e inclusão das dimensões éticas e humanísticas. Elas, portanto, sinalizam uma mudança de concepção pedagógica.

Os cursos de licenciatura, além de seguirem as DCN específicas de sua área de conhecimento, também devem obedecer às DCN para formação de profissionais para a Educação Básica. O Parecer nº 9/2001 propõe DCN para formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena. A Resolução nº 1/2001 estabelece a extinção do modelo 3+1, que significava três anos de bacharelado somados a um ano de formação pedagógica. Os cursos de licenciatura, portanto, deveriam ter currículos próprios.

No concernente à formação de professores, a Resolução nº 1/ 2002, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e estabelece como um dos conhecimentos exigidos para formação docente o conhecimento pedagógico. Também na referida Resolução é dado o direcionamento de a matriz curricular dos cursos se organizar em distintos eixos, e um deles é o eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos saberes filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.

O Parecer nº 2/2015 revoga o Parecer anterior e define proposta de DCN para formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio da Resolução nº 2/2015. Como os PPC dos cursos investigados foram anteriores a 2015, eles seguiram as orientações das DCN anteriores.

Os cursos investigados estão listados no quadro seguinte com o respectivo ano do fluxo do PPC pesquisado. Somente a licenciatura em Química está com um novo projeto implementado hoje, cujo fluxo é de 2015.1. Os outros dois cursos estão com os mesmos PPC analisados em vigor. Em virtude da grande coleta de dados da pesquisa macro e do período em que ela foi realizada, não nos debruçamos sobre o novo projeto da Química. Na etapa seguinte da investigação do grupo de pesquisa, ele será analisado.

Quadro 8 - Lista dos cursos pesquisados e fluxos

FACEDI	FLUXO DO CURSO
Ciências Biológicas	2007.2
Pedagogia	2008.2
Química	2007.2

Fonte: Elaborado pela autora.

O curso de Licenciatura em Química é direcionado pela Resolução nº 8, de 11 de março de 2002, que estabelece as DCN para bacharelado e licenciatura em Química. Referido documento é parte constituinte do Parecer nº 1303/2001 e estabelece que o PPC deve apresentar: perfil dos formandos de bacharelado ou licenciatura, competências e habilidades, estrutura do curso, conteúdos básicos e complementares, conteúdos para Educação Básica, organização dos estágios, atividades complementares e avaliação. A carga horária do curso deve obedecer as DCN gerais para cursos de formação de professores.

O Parecer nº 1303/2001, seguindo as orientações gerais estabelecidas para as DCN de cursos de graduação, exprime concepção de Universidade como produtora de saber, formadora de intelectuais, docentes, técnicos e tecnólogos. O documento problematiza o paradigma de ensino vigente, considerando-o ineficaz ante o contexto de velocidade das inovações científicas e tecnológicas, bem como de informações. Ele defende a criação de novo modelo de curso superior, conferindo importância ao estudante na aprendizagem e dando ao professor a incumbência de “ensinar a aprender”.

As DCN defendem uma formação mais geral, o uso responsável da autonomia acadêmica, por meio da flexibilização dos currículos para as suas especificidades regionais e da IES. A formação não deve se resumir somente a cursar disciplinas. O estudante precisa participar de projetos, seminários, extensões etc. Estas orientações pressupõem ações de diálogo e participação consciente e constante avaliação, bem como qualificação científica casada com a qualificação didático-pedagógica. Contraditoriamente, são metas de alcance difícil, em razão do pouco engajamento dos participantes dos cursos de graduação.

Para o perfil do formando em licenciatura em Química, o Parecer 1303/2001 estabelece formação generalista dos conteúdos de Química e preparação para aplicação pedagógica destes conhecimentos e experiências desta Ciência para atuar no Ensino Fundamental e Médio. As competências e habilidades do licenciado são organizadas com relação à formação pessoal, à compreensão da Química, à busca de informação e comunicação e expressão, ao ensino de Química e à profissão.

A estrutura do curso é orientada para não se fundamentar na compartimentalização do conhecimento. Os conteúdos curriculares são divididos conforme na sequência.

- a) Básicos: Matemática, Física e Química;
- b) Específicos: o documento não define especificamente, mas chama de conteúdos profissionais. No caso da licenciatura, acrescenta conhecimentos relacionados à Educação Básica, as DCN para formação de professores e as DCN para Educação Básica.
- c) Estágios e Atividades complementares: considera conteúdos complementares para formação humanística como Filosofia, História, Administração, Informática e Língua Estrangeira. As concepções de estágio não são apresentadas e nem explicadas.

O PPC da Licenciatura em Química presencial da FACEDI analisado nesta investigação foi aprovado pela Resolução do CEPE 3008/2007, reconhecido pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 0331/2014 e teve prazo de vigência prorrogado pelo Parecer nº 512/2017. Sua validade, como de todos os outros cursos de licenciatura da UECE, é até 31/12/2019, em virtude das mudanças relacionadas à Base Nacional Comum Curricular, quando o colegiado do curso deve solicitar novo reconhecimento do Conselho Estadual de Educação. O projeto cobre os tópicos estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação como componentes de um projeto pedagógico.

O curso de Licenciatura em Química é ofertado desde o segundo semestre de 2001, com o objetivo de suprir carências de profissionais para o ensino de Química na região gerenciada pelo Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 2), em Itapipoca. Ele foi criado por meio da Resolução nº 275/2000 do CONSU e da Resolução do CEPE nº 2229/2000.

O Curso de Licenciatura Plena em Química em seu Projeto Político Pedagógico busca uma formação mais abrangente do estudante de Química, com a inclusão nos currículos institucionais, de temas que propiciem reflexão sobre o caráter, a ética profissional, a solidariedade, a responsabilidade e a cidadania. São propostas igualmente, a abertura e flexibilização das atuais grades curriculares, com alteração no sistema de pré-requisitos e redução do número de disciplinas obrigatórias, implantação dos Projetos Especiais e ampliação do leque de possibilidades através do aumento do número de disciplinas optativas e aplicação da Resolução Nº 2471/2002 do CEPE que permite a consignação de créditos por atividades comunitárias, monitoria regulamentar e voluntária, bolsa de pesquisa, atividades culturais e esportivas. (P. 8).

O PPC segue as orientações previstas nas DCN do curso e estabelece uma proposta que visa à formação generalista, sólida e interdisciplinar de conteúdos de Química e o exercício da prática pedagógica. É reconhecido como um curso, cujo propósito é formar profissionais para o magistério. Na justificativa do projeto, é enfatizado o rigor que deve existir na formação de conteúdos específicos de Química e de formação pedagógica, pois a docência é compreendida como fundamento da formação profissional. Orientam-se pela tendência pedagógica crítica social dos conteúdos, concebendo o estudante como responsável pela sua aprendizagem e o professor como um acompanhador.

O Educador formado pelo Curso de Licenciatura Plena em Química da FACEDI é o profissional habilitado para atuar no âmbito do Sistema Educacional, apto a intervir pedagógica e politicamente na realidade sócio-educacional brasileira e poderá exercer as funções de Professor de Ciências no Ensino Fundamental e de Professor de Química no Ensino Médio e Profissionalizante, além de funções técnicas e de assessoria em órgãos públicos e privados, Coordenador de cursos e projetos, Pesquisador em Ensino de Ciências e Química, Técnico de agências de desenvolvimento de pesquisa e Analista Químico. (P. 21-22).

O curso possui a duração de nove semestres, distribuídos em 3264 horas-aula. Os estudantes ingressam por meio de exame vestibular, transferência, mudança de curso ou como graduado. O curso é diurno e oferta 25 vagas.

O perfil profissional foi retirado das DCN do curso e baseia-se em habilidades e competências. Estas se centram no trabalho do professor e abrem para possibilidades de atuação em setores produtivos como Química fina, Fármacos e Siderúrgico. Por esse motivo, a vinculação entre pesquisa e Educação.

O curso se organiza em módulos semestrais. No projeto, todas as disciplinas são orientadas a envolver teoria e prática. Os professores são lotados no curso de Química para as disciplinas específicas. As demais são responsabilidade de docentes da Pedagogia e das Ciências Biológicas. As disciplinas de formação pedagógica são divididas em três grupos:

Disciplinas de Educação: Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Arte Educação e Educação Ambiental.
 Disciplina de Instrumentalização Docente: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
 Disciplinas de Psicologia: Psicologia Evolutiva e Psicologia da Aprendizagem.

As demais disciplinas, exceto os estágios, as atividades e práticas como componentes curriculares, são consideradas conteúdos básicos e estão divididas em dois grupos: disciplinas instrumentais e específicas. Os estágios possuem carga horária de 408 horas-aula e devem ser desenvolvidos em escolas públicas da Educação Básica com acompanhamento e supervisão de professores.

O Quadro a seguir traz a distribuição das disciplinas e a quantidade de créditos.

Quadro 9 - Distribuição das disciplinas e quantidade de créditos

DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS NA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	HORAS/AULAS – CRÉDITOS
Disciplinas Básicas (Instrumentais e Específicas)	1.666 horas – 98 créditos
Disciplinas Pedagógicas (Educação, Psicologia, Instrumentalização docente)	340 horas – 20 créditos
Disciplinas optativas (mínimo)	238 horas – 14 créditos
Prática como componente curricular (incluindo monografia como Trabalho de Conclusão de Curso)	408 horas – 24 créditos
Estágios supervisionados	408 horas – 24 créditos
Atividades complementares	204 horas – 12 créditos
TOTAL	3.264 horas – 192 créditos

Fonte: PPC Química .

A carga horária superior destinada aos conteúdos básicos poderia potencializar a ênfase para a docência se cada componente curricular se propusesse não separar o conteúdo específico da Química da formação para a docência e o ensino desses conteúdos no contexto da Educação Básica.

As pesquisas realizadas pelos docentes do curso que estão no PPC se voltam para estudos nas áreas de Farmacologia, Produção de biodiesel, Prospecção fitoquímica e Avaliação de atividades biológicas, coordenadas por quatro professores-doutores do colegiado. Da produção discente de trabalhos acadêmicos, dos 17 títulos apresentados, três se relacionam à docência. Das publicações dos professores, os 13 artigos completos publicados em periódicos não se referem à docência. Das 17 comunicações e resumos publicados em anais de congressos, somente dois, em seus títulos, exibem relação com a docência. Esses dados sinalizam também que os estudos relacionados ao ensino de Química ou outras temáticas da área da Educação não são prioritários nas pesquisas realizadas no curso.

O PPC lista os trabalhos realizados por meio de monitoria e iniciação científica com a supervisão de professores orientadores. Além destes programas, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis disponibiliza bolsas de assistência financeira para os estudantes que necessitam deste auxílio para se manter na Universidade. O curso também firmou um convênio com a Cagece (Companhia de Água e Esgoto do Ceará) para estágio extracurricular no Laboratório de Análise Química da referida Instituição.

O item referente à avaliação da aprendizagem limita-se a afirmar que segue o Regimento da UECE e fica a critério de cada professor. O trabalho de conclusão de curso é uma monografia e o estudante deve defendê-la perante uma banca de três membros, incluindo o professor-orientador.

São atividades de extensão compreendidas como uma aproximação da FACEDI com a comunidade, por meio de atuação no Conselho Municipal de Meio Ambiente e

Urbanismo, no Fórum de Defesa do Meio Ambiente e no apoio à cajucultura, do projeto de pré-vestibular, de apresentações teatrais do grupo “Tube de ensaio” e capacitações de professores do Ensino Médio.

Quando se refere ao corpo docente, somente cita os nomes, a titulação, o regime de trabalho e o curso onde o professor está lotado. Não menciona atividades de formação permanente dos professores, nem mesmo formações voltadas para a docência universitária. Do período de 2001.2 a 2006.2, ingressaram 88 estudantes e formaram-se 15.

Já os cursos de Ciências Biológicas são direcionados pela Resolução nº 07, de 11 de março de 2002. Ela foi publicada no mesmo dia das DCN do curso de Química e possui a apresentação dos mesmos componentes citados no referido documento.

O Parecer 1301/2001, aprovado em 06 de novembro de 2001, inicia com a definição do campo de estudos da Biologia e estabelece o perfil dos formandos bacharéis. Para os licenciados, o documento não delineia um perfil profissional. Isso também acontece na listagem de habilidades e competências a serem trabalhadas no curso, pois não faz referência explícita ao magistério.

No segmento relacionado à estrutura do curso, são indicados princípios orientadores para organização do curso. Os conteúdos são divididos conforme vem na sequência.

- a) Conteúdos básicos: conhecimentos biológicos, ciências exatas, da terra e humanas. E a evolução é considerada um eixo integrador.
- b) Conteúdos específicos: somente neste item faz-se menção à licenciatura, listando conteúdos de química, física e saúde como necessários para o ensino fundamental e médio. A formação pedagógica contempla “uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino de Biologia no nível médio” (P. 6).
- c) Estágios Supervisionados e Atividades complementares: como acontece nas DCN de Química, os estágios são pouco explicados.

O curso de Ciências Biológicas é ofertado desde o segundo semestre de 2001 e foi criado com o mesmo propósito da licenciatura em Química de suprir a carência de professores de Ciências e Biologia na região do CREDE 2. O aumento da demanda de cursos de licenciatura se justifica pela exigência estabelecida pela LDB 9394/96 de professores licenciados na Educação Básica.

Em 10/08/2000, por meio da Resolução nº 255/2000 do CONSU, foram criados cursos de licenciatura plena em Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas nas unidades da UECE com sede no estado, exceto Fortaleza. E a Resolução do CEPE 2229/2000, de 21/03/2000, aprova o projeto de criação dos referidos cursos.

O PPC analisado do curso de Ciência Biológicas foi aprovado pela Resolução do CEPE 3001/2007 e reconhecido pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 0557/2013 e prorrogado pelo Parecer também do Conselho nº 817/2017. Esse projeto está atualmente em vigor e tem validade até 31/12/2019, que é o prazo de vigência do reconhecimento. O projeto expressa os tópicos demandados pelo CEE e orientados pela CAP/PROGRAD.

O PPC traz os dispositivos legais que orientaram sua organização como resoluções da UECE, do CEE, do CNE, regulamentações dos conselhos de área do biólogo e leis federais e estaduais. O projeto foi idealizado e discutido durante diversos encontros de 2004 a 2007. Esta demora na sua elaboração pode significar a dificuldade de priorizar a sistematização de uma proposta pedagógica para o curso, em virtude das demandas emergenciais do dia a dia. Bem assim, sinaliza o desafio que é reunir os professores para realização desse trabalho.

O projeto se orienta pela Resolução nº 02, de 19/02/2002, que estabelece diretrizes curriculares para cursos de licenciatura plena. Neste caso, o PPC analisado está defasado, pois o CNE homologou resolução mais recente, publicada em 2015, como explicamos anteriormente. Seguindo as orientações das DCN, o PPC propõe uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, expressa em reflexões sobre ética, caráter, solidariedade, responsabilidade e cidadania, com flexibilização da matriz curricular e interdisciplinaridade. Na justificativa, enfatiza a necessidade de formar profissionais competentes para atuarem no magistério. O curso oferta 25 vagas semestralmente e é diurno. Sua integralização é de, no mínimo, nove semestres, com carga horária de 3332 horas-aula, total de 196 créditos.

O perfil profissional está mostrado da mesma maneira que as DCN do curso, sem citar as especificidades da licenciatura. Os princípios norteadores ora listados enfatizam a formação do biólogo que também é professor.

Deve possuir uma formação básica, sólida e ampla, nas diferentes áreas da Biologia, deve ser um profissional generalista, que pressuponha a compreensão da estrutura, da função e da evolução dos diferentes níveis dos sistemas biológicos, isto é, o nível celular, o nível do organismo, o nível das populações, o nível de ecossistemas e o nível da biosfera. Deve ser capaz de compreender a relação entre a biologia e a

sociedade, tornando-se consciente de suas responsabilidades sociais, como biólogo e educador. Sua conduta profissional deve ser posta sob enfoques humanísticos e científicos e ser referenciada e pautada sob aspectos éticos e legais. Como biólogo e professor, deve engajar-se numa luta contínua pela melhoria da qualidade de vida, pela preservação da biodiversidade e do meio ambiente, tornando seu conhecimento um legado para as gerações futuras. (P. 15).

A maneira como é exposto nos faz problematizar por que não especificar as particularidades da formação para o magistério. Esta lacuna, certamente, é fruto do que está posto nas DCN do curso que também não sinalizam nem dão importância à formação para docência. Os documentos enfatizam o biólogo e o trabalho de professor aparecer em segundo plano.

As habilidades e competências também são mostradas por meio de uma citação direta das DCN e, como neste documento não se destaca a formação docente, esta lacuna não foi resolvida no PPC. O campo de atuação profissional é denominado de “biólogo licenciado”, cujo trabalho pode ocorrer no ensino de Ciências no ensino Fundamental e de Biologia no Ensino Médio. Também pode atuar com pesquisa básica e aplicada, atividades de análise, experimentação, assessoria e consultoria nas diversas áreas da Biologia em conformidade com a lei. Até então o licenciado também podia exercer as funções do bacharel.

Os objetivos do curso são expressos em consonância com a missão da universidade de produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais. O curso, portanto, objetiva formar o licenciado em Ciências Biológicas, habilitado para o exercício do magistério de Ciências e Biologia na Educação Básica, bem como no Ensino Superior, por meio de fundamentação teórica e prática.

As metas mencionam com exatidão o vínculo do curso com a formação de professores, diferentemente do que ocorre no perfil profissional e nas habilidades e competências que foram retiradas das DCN. Este dado nos leva à reflexão sobre a importância das diretrizes orientarem a formação profissional com cuidado na descrição do perfil a ser traçado. Da maneira como está nas DCN do curso, salienta-se a dicotomia entre o pedagógico e o conteúdo específico da área, pois se existe uma diretriz específica sobre a formação de professores, não precisa as DCN das Ciências Biológicas se preocuparem com isso. Além do mais, considerar a formação para o Ensino Superior um objetivo do curso é uma meta inapropriada, pois a formação para a docência em IES é foco, mesmo com as limitações existentes, da pós-graduação.

O curso é organizado em disciplinas, semestralmente. Elas possuem atividades teóricas e práticas e estão divididas em:

- a) Conteúdos básicos - Biologia celular, molecular e evolução; diversidade biológica; ecologia; fundamentos de ciências exatas e da terra; fundamentos filosóficos e sociais (história, filosofia, metodologia da ciência, sociologia e antropologia);
- b) Conteúdos específicos - são apresentados da maneira como está nas DCN do curso, concebendo formação pedagógica como algo muito abrangente que nos permite compreender as concepções de educação como instrumentação para o ensino que a caracteriza como didática instrumental; além de propor conteúdos relacionados à estrutura da Educação Básica e às DCN de formação de professores.

As disciplinas são lecionadas por professores dos colegiados de Ciências Biológicas, Química e Pedagogia. O curso se divide em disciplinas optativas (no mínimo, 272 horas-aula), atividades complementares (204 horas-aula) disciplinas obrigatórias do núcleo básico (1700 horas-aula), disciplinas obrigatórias para licenciatura do núcleo específico que se divide em três:

- a) Pedagógico (340 horas-aula) - Psicologia do desenvolvimento, Psicologia da aprendizagem, Didática, Estrutura e funcionamento da Educação Básica e Libras.
- b) Prática como componente curricular (408 horas-aula) - estão imersas nas disciplinas.
- c) Estágios Supervisionados (408 horas-aula) - são uma atividade obrigatória e supervisionada. Serão realizados em escolas públicas.

O Quadro 10 mostra a distribuição da carga horária das disciplinas por núcleos.

Quadro 10 - Distribuição das disciplinas e quantidade de créditos

DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS NA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	HORAS/AULAS – CRÉDITOS
Disciplinas do Núcleo Básico	1.700 horas – 100 créditos
Disciplinas do Núcleo Específico – Pedagógicas	340 horas – 20 créditos
Disciplinas do Núcleo Específico - Prática Como Componente Curricular	408 horas – 24 créditos
Disciplinas do Núcleo Específico - Estágios Supervisionados	408 horas – 24 créditos
Disciplinas Optativas (mínimo)	272 horas – 16 créditos
Atividades Complementares	204 horas – 12 créditos
TOTAL	3.332 horas – 196 créditos

Fonte: PPC Ciências Biológicas.

As linhas e projetos de pesquisa trabalham nas seguintes áreas: Botânica, Zoologia, Ecologia e Educação. Os três projetos cadastrados e apresentados no PPC, no entanto, não pesquisam sobre Educação. Dos 48 trabalhos listados como produção científica, 19 se relacionam com a área de Educação, versando sobre ensino, aprendizagem, estratégias de ensino, recurso didático, concepções de estudantes sobre Biologia e Ciências, elaboração de material didático, professor pesquisador, Arte-Educação, conhecimento didático, monitoria.

No projeto, são indicadas as propostas de monitoria e os estudantes bolsistas, as bolsas de trabalho e é explicado o programa de bolsas de Iniciação Científica e com seus respectivos projetos, orientadores e bolsistas. Também, como está no PPC de Química, apresenta o convênio com a Cagece para estágio e explica o projeto Facivest que possibilitou experiências em sala de aula. Os estudantes participaram voluntariamente.

A avaliação se refere ao acompanhamento e avaliação do PPC, ao ENADE como meio de acompanhamento dos estudantes. A avaliação da aprendizagem é concebida como verificação do rendimento escolar, no intuito de observar a eficiência da disciplina. Ela deve seguir o Regimento, o plano de ensino e as deliberações do Colegiado. A avaliação institucional deve ser contínua e reflexiva, por meio dos trabalhos de uma comissão permanente de avaliação, podendo ser externa, interna e da aprendizagem.

Do período de 2001.2 a 2006.1, o curso teve 129 estudantes matriculados, dois transferidos, sete abandonaram e nove colaram grau. Foram os alunos da primeira turma. Os projetos de extensão são os mesmos listados no PPC de Química, com o acréscimo do projeto Núcleo de Educação Ambiental da FACEDI. No item intitulado corpo funcional, estão listados os docentes, com nome, titulação, curso e regime de trabalho, a coordenação e os técnicos-administrativos.

O PPC menciona, no item sobre estratégias de melhoria da qualidade do curso, a necessidade de um sistema de desenvolvimento profissional contínuo e a urgente reforma da FACEDI que hoje está em andamento.

Com relação ao curso de Pedagogia, ele é direcionado pela Resolução nº 01, de 15/05/2006, que institui as DCN para Licenciatura em Pedagogia. Estas DCN não seguem os tópicos orientados pelo parecer que direciona a elaboração das diretrizes de cursos de graduação.

Anterior à publicação desta resolução, o Parecer nº 05/2005 tem como assunto as DCN para o curso de Pedagogia. Na introdução do documento, é narrado o caminho percorrido para elaboração das DCN e a legislação que as fundamentaram.

O Parecer debate o histórico do curso de Pedagogia e valoriza o fato de esta formação profissional ter amplo campo de atuação. Os pareceres dos outros cursos não trazem este histórico. Acreditamos que isso aconteça pelo fato de a Pedagogia ter passado por uma reconstituição de sua identidade profissional. Primeiro, como local de formação de “técnicos em Educação”; segundo, conforme o Decreto Lei 1.190/1939, cujas funções eram de “[...] administração, planejamento de currículos, orientação de professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas Secretarias dos Estados e municípios” (P. 2). Isto estava previsto para o bacharelado. A licenciatura formava o professor que lecionaria as matérias pedagógicas do Curso Normal.

Com a reforma universitária, Lei nº 5540/1968, a Pedagogia ofertava habilitações de supervisão, orientação, administração e inspeção. Nos anos 1980, instituições formadoras realizaram reformas curriculares, de modo que o curso de Pedagogia também formasse professores para a pré-escola e séries iniciais do 1º grau. Nos anos 1990, ele se constituiu “[...] o principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na educação básica: na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (P. 5).

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (P. 6).

O Parecer lista 16 competências a serem alcançadas pelos estudantes e direciona a organização do curso em três núcleos de estudo: básicos, de aprofundamento e diversificação dos estudos, e de estudos integradores, seguindo as orientações das DCN voltadas para formação de professores. O parecer defende o argumento de que o projeto pedagógico leve em consideração o dinamismo da formação, não se restringindo somente à sala de aula, o estudo de clássicos, de metodologias, do processo educativo, os fundamentos da prática pedagógica, a compreensão dos processos de formação humana e suas lutas históricas, as políticas de Educação inclusiva, as investigações sobre como as crianças aprendem e as especificidades de seu desenvolvimento, a introdução nos códigos da língua escrita e da linguagem matemática, formação teórico-prática e interdisciplinar. Prevê, também, a possibilidade de aprofundamento de estudos de acordo com PPC.

O Parecer estabelece a carga horária mínima de 3200 horas de trabalho acadêmico. O documento finaliza com a exposição dos votos dos pareceristas que salientaram

a incongruência do referido documento estabelecer uma carga horária diferente da que é definida pelas DCN para formação de professores publicadas anteriormente, bem como outro conselheiro destaca o Art. 64 da LDB 9394/96, que designa o curso de Pedagogia também como responsável pela formação de profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para Educação Básica, o que precisa ser obedecido, e do projeto de Resolução.

Em decorrência das considerações dos pareceristas, foi publicado em 21/02/2006 o Parecer nº 03/2006 que faz um reexame do Parecer nº 05/2005. Foi feita uma retificação no Art. 14 das DCN para ficar em conformidade com o Art. 64 da LDB. A nova redação explicita que o curso também forma para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Um conselheiro votou contra esta nova redação por considerar que torna o curso de Pedagogia muito genérico. Estes embates entre os conselheiros sinalizam a falta de unidade relativamente à concepção do curso de Pedagogia e de seus propósitos formativos. Isso também aparece nos projetos pedagógicos nas IES.

As DCN do curso de Pedagogia, nos artigos 2º e 4º, definem o perfil profissional do Pedagogo, cuja formação habilita para o exercício profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional (serviços e apoio escolar) e em áreas que necessitem de apoio pedagógico, bem como a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

As DCN exprimem os princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética como articuladores das propostas pedagógicas de cursos. O conhecimento da escola, a pesquisa e sua aplicação e a participação na gestão dos processos educativos são considerados elementos centrais da formação.

O artigo 5º, apesar de não denominar desta forma como nas DCN de outros cursos, lista as competências a serem desenvolvidas na graduação, quando define aquilo para o que o estudante precisa estar apto. São dezesseis incisos que caracterizam uma formação bastante generalista e conta com o acréscimo de mais dois incisos relacionados aos professores de escolas indígenas e quilombolas.

A estrutura do curso se divide em núcleos, como já estava estabelecido no Parecer nº 05/2005. Diferentemente das DCN dos outros cursos, a Pedagogia lista competências relacionadas a cada núcleo e não denota conteúdos das disciplinas. Também divergindo das outras DCN, estipula a carga horária do curso e sua divisão com 2800 horas de atividades

formativas, 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas. Esta organização diverge das DCN nº 02, de 19/02/2002, que institui a carga horária dos cursos de licenciatura com 1800 horas de conteúdos científico-culturais, 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais. No Art. 8º, explica as possibilidades de integralização do curso e os estágios, dando prioridade para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Desde as DCN, foram extintas as habilitações.

Além destes documentos sobre o curso Pedagogia, no *site* do MEC, também estão disponíveis mais dois pareceres relacionados às DCN. O Parecer nº 03, de 17/04/2007, trata de consulta sobre a implantação das DCN para o curso de Pedagogia. O interessado foi o Governo do Estado de São Paulo, por meio da sua Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e Turismo. A mensagem foi encaminhada pela pró-reitora de graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), que enviou manifestação do curso de Pedagogia do *campus* de Marília sobre a ausência de menção à formação para Educação Especial como uma habilitação. A resposta do CNE, primeiramente, estabelece que as universidades estaduais e seus cursos são autorizados, reconhecidos, credenciados e avaliados pelos seus respectivos conselhos estaduais de Educação e reitera o foco prioritário que o curso de Pedagogia deve dar para formação de docentes para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e não concorda com o retorno das habilitações. O CNE afirma que os cursos precisam se adequar às DCN e orienta que a qualificação para a Educação Especial se dê na pós-graduação. O curso de Pedagogia pode complementarmente fazer aprofundamentos sobre Educação Especial, mas isso não gerará nova habilitação. O segundo parecer é o nº 09, de 02/06/2009, que trata de esclarecimento sobre a qualificação dos licenciados em Pedagogia antes da Lei 9394/96 para o exercício das atuais funções da gestão escolar e atividades correlatas, e acerca da complementação de estudos, com apostilamento. O interessado foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com sua Faculdade de Educação.

Tanto as DCN dos cursos como os seus PPC não mencionam a formação continuada dos docentes universitários. O não dito sinaliza a necessidade de instituir a cultura da formação permanente para a docência universitária, em particular, para o trabalho pedagógico de formação profissional.

O PPC analisado do curso de Pedagogia foi aprovado pela Resolução do CEPE 3154/2008, reconhecido pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 501/2014 e

prorrogado pelo Parecer nº 503/2017. Como os PPC dos outros cursos, este também traz os itens solicitados pelo CEE.

O projeto é apresentado como resultado da luta de professores e estudantes durante os anos de 2003 a 2008 para elaboração de uma proposta pedagógica que proporcionasse “[...] uma nova esperança de formação humana” (P. 4). A introdução do documento narra o caminho percorrido para sua elaboração, que teve como princípios orientadores a participação, a inclusão e o diálogo. O trabalho coletivo, mediado por uma comissão responsável, identificou o fato de que a proposta pedagógica precisava privilegiar a interdisciplinaridade e a contextualização de saberes.

O curso de Pedagogia foi criado em 1983, juntamente com a instituição da FACEDI. Após ameaças de fechamento, ele foi reconhecido em 1988 pelo Conselho Federal de Educação. No histórico, são mostradas as mobilizações vivenciadas em busca de melhorias para comunidade acadêmica. Esta descrição não aparece nos PPC dos outros cursos. Atribuímos esta característica ao fato de o movimento sindical estar muito atuante no colegiado da Pedagogia, por meio de lideranças que fazem parte do grupo de professores.

Para reformulação do PPC, foi realizado, primeiro, um diagnóstico. Com relação ao currículo, às disciplinas e ao contexto social onde a FACEDI se insere, foram identificadas as seguintes características como problemáticas: defasado, obsoleto, projeto desarticulado dos contextos profissionais e sociais locais, utilização da abordagem tradicional de ensino e aprendizagem, desarticulação do ensino, pesquisa e extensão, não estabelecimento de relações institucionais formais com o Poder Público e a Sociedade, falta de autonomia epistemológica da Pedagogia, pouca ênfase ao caráter pedagógico da Educação, relação inadequada teoria e prática, disciplinas com carga horária muito grande e repetição de conteúdos.

As formas de ingresso acontecem da mesma maneira como nos outros cursos. São ofertadas 40 vagas por semestre. O curso é noturno e tem a carga horária de 3247 horas-aula, divididas em 2839 horas-aula de formação básica, 306 horas-aula de estágio supervisionado e 102 horas-aula de atividades de aprofundamento. O PPC obedece a divisão de carga horária estabelecida nas DCN da Pedagogia e não das diretrizes para cursos de formação de professores.

O perfil profissional é orientado pelo princípio de uma formação humana integral, contextualizada, articulando teoria e prática. Propõe-se uma formação generalista com ênfase na formação para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação popular e Educação de jovens e adultos, e Gestão educacional. Este perfil é destacado nos objetivos do curso. Política educacional, trabalho e movimentos sociais, Educação ambiental, Arte-

Educação, alfabetização e letramento e Educação Especial são caracterizadas como temáticas articuladoras.

Os princípios norteadores são: ética, contextualização, prática social ou movimento social, práxis, autonomia universitária, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O campo de atuação profissional sintetiza a proposta de uma formação generalista.

- a) Sólida formação ética, política, crítica, reflexiva e interativa;
- b) Vontade e capacidade para construir e cuidar de um mundo sem desigualdade social;
- c) Formação contextualizada, capaz de articular o conhecimento da realidade com sua transformação;
- d) Sólida formação articulada em teorias e práticas pedagógicas;
- e) Consciência política-organizativa capaz de compreender as diversas relações sociais antagônicas e de exploração existentes na sociedade e poder colaborar no sentido de torná-las justas;
- f) Consciência ecológica capaz de perceber as diversas agressões ao meio ambiente e agir no sentido de articular a preservação e a conservação da vida no planeta Terra;
- g) Compromisso com a luta em defesa da educação, básica e superior, pública, democrática, autônoma e gratuita e com os direitos dos educadores (as);
- h) Compromisso com a defesa dos direitos das minorias étnicas, gênero e da classe explorada;
- i) Formação para atuar na docência, em espaços de pesquisa, organização, gestão e projetos e experiências educativas;
- j) Formação científica pautada na ética, na não-neutralidade e com capacidade de investigar o fenômeno educativo considerando a autonomia e especificidade epistemológica da Pedagogia, ao mesmo tempo em que articula a teoria pedagógica com os enfoques teóricos parciais das demais ciências da educação. (p. 27).

A organização curricular se estrutura em três núcleos:

- a) De estudos básicos - divide-se em cinco eixos - fundamentos teóricos da educação; organização e gestão do trabalho pedagógico, formação didático-pedagógica, formação em pesquisa educacional e estágio curricular.
- b) De aprofundamento e diversificação de estudos.
- c) Integradores: possui dois eixos – pesquisa e prática pedagógica que são disciplinas distribuídas do 2º ao 9º semestre que buscam articular os trabalhos realizados em outras disciplinas, relacionando ensino, pesquisa, extensão, teoria e prática; e atividades teórico-práticas.

Dos 23 trabalhos de produção científica efetivados, quatro se voltam para temáticas de ensino e aprendizagem de maneira explícita. Também são indicados os propósitos dos programas de monitoria, iniciação científica, plano de estágio curricular e o plano de avaliação institucional. A avaliação é concebida como contínua, formativa e

democrática, focando nos aspectos externos (influências na comunidade), internos (comunidade universitária) e da aprendizagem (rendimento dos estudantes nas disciplinas).

Todos os projetos de extensão são explicados de maneira breve e não têm uma lista dos projetos e as respectivas propostas. Na seção corpo funcional, está a identificação dos professores, com titulação e regime de trabalho, e a dos técnico-administrativos. O PPC traz, nos anexos, o fluxo de trabalho para elaboração do projeto, as DCN da Pedagogia e Resolução do CEPE/UECE que estabelece critérios para as atividades complementares.

Os três projetos analisados referem-se ao corpo docente apenas para identificação, regime de trabalho e titulação. Eles não fazem referência a formações pedagógicas, mesmo tendo essa orientação nas normas do CEE que direciona parte relativa ao plano de educação continuada dos docentes.

Esta pesquisa exploratória documental foi o caminho que nos levou à identificação dos professores responsáveis pelo ensino das disciplinas que denominamos de pedagógicas e possibilitou conhecer a proposta formativa de cada curso. Na subseção a seguir, explicitamos a identificação dos referidos componentes curriculares.

4.3 AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

De acordo com Tardif (2014), as disciplinas de cursos de graduação caracterizam-se como “saberes disciplinares” que são “definidos e selecionados pela instituição universitária” (p. 38), cujo objetivo é formar profissionais de uma determinada área. As disciplinas pedagógicas compõem os projetos de cursos de licenciatura e caracterizam-se por terem como foco os conhecimentos específicos para a prática docente, que denominaremos de saberes pedagógicos. Ao maturarmos as concepções de pedagógico, compreendemos que elas envolvem conhecimentos sobre didática; estágios; currículo e projetos pedagógicos; aproximação e compreensão da realidade escolar, sua estrutura, funcionamento e legislação; conhecimento sobre Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e acerca dos fundamentos epistemológicos que envolvem o trabalho docente como as concepções de conhecimento, de homem, de sociedade, de ensino etc. Tudo isso é relacionado às reflexões sobre teorias e práticas. Isso faz parte do campo pedagógico, pois a Educação é um fenômeno social estudado pela Pedagogia e ela precisa destes conhecimentos que a auxiliam na compreensão e análise de seu objeto de estudo. Com base neste entendimento, identificamos as seguintes disciplinas nos cursos pesquisados que, em suas ementas, mostraram relações com estes conhecimentos.

Do curso de Química, listamos as seguintes disciplinas obrigatórias: Psicologia da Aprendizagem; Metodologia e Prática da Pesquisa; Didática Geral; Metodologias e Práticas em Ciências da Natureza; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Metodologia e Prática em Química I; Metodologia e Prática em Química II; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental; Estágios Supervisionados I, II e III no Ensino Médio. E estas disciplinas optativas: Arte-Educação; Seminário de Educação em Química; Métodos Experimentais; Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Do curso de Ciências Biológicas, identificamos as seguintes disciplinas obrigatórias: Técnicas de Transmissão do Conhecimento Biológico; Psicologia da Aprendizagem; Didática; Princípios de Etnobiologia e Educação Ambiental; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Metodologia da Pesquisa Educacional; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental; Estágios Supervisionados I, II e III do Ensino Médio; e Monografia de Licenciatura. E estas disciplinas optativas: Sociedade, Natureza e Educação; Educação Popular e Movimentos Sociais; Biologia do Campo Aplicada ao Ensino; Dinâmica de Grupo; Arte-Educação;

Do curso de Pedagogia, estas foram as disciplinas obrigatórias listadas: Didática Geral; Ensino em Português; Ensino em Matemática; Ensino em Ciências; Ensino em Geografia e História; Pesquisa e Prática Pedagógica de I a VIII; Estágio Supervisionado I em Gestão e Avaliação Educacional; Estágio Supervisionado II em Educação Popular e EJA (Educação de Jovens e Adultos); Estágio Supervisionado III em Educação Infantil; Estágio Supervisionado IV nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Política e Planejamento Educacional; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Teoria e Organização Curricular; Gestão e Avaliação Educacional; Psicologia da Aprendizagem; Pedagogia de Paulo Freire; Educação Popular e Movimentos Sociais; Educação de Jovens e Adultos; Educação Ambiental; Educação e Diversidade; Arte-Educação; Educação Infantil; e Alfabetização de Crianças. Estas foram as disciplinas optativas identificadas: Dinâmica de Grupo; Alfabetização de Jovens e Adultos; Educação Popular e Saúde; Educação Indígena; Educação de Quilombolas; Literatura Infantil; Educação e Novas Tecnologias; Linguística e Educação; e Cultura Docente.

A ênfase dada ao pedagógico não significa uma dicotomização das áreas de conhecimentos. Reconhecemos sua interdependência e também identificamos a pouca relevância ainda atribuída aos conhecimentos característicos da docência e este é um elemento preponderante na nossa defesa de tese. Assumimos esta escolha como mostrando contradições, pois um curso de licenciatura deveria, na sua integralidade, preocupar-se com a

formação dos estudantes para atuação como docentes, ou seja, preocupar-se com o pedagógico, com a formação para o exercício profissional. Ainda encontramos, no entanto, prioridade dada às características bacharelescas das licenciaturas. “A formação do profissional de docência (licenciatura) se situa além da formação do profissional dos campos específicos do saber científico e tecnológico (bacharelado), sem se sobrepor a estes”. (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 9).

Para delimitar nosso foco de análise, fundamentamo-nos nas ideias de Gauthier et al (1998). Ao estabelecerem que a ação pedagógica está relacionada ao ato de ensinar. O ensino, todavia, não se limita ao espaço e tempo vivenciados em sala de aula. Ele envolve ações de planejamento, interação com os estudantes e avaliação. Estes três elementos estão relacionados ao ensino dos conteúdos e ao gerenciamento dos estudantes em sala de aula durante os processos de ensino e aprendizagem. Por este motivo, focamos nos estágios, nas práticas, nos ensinamentos e na didática, pois estas estão na práxis docente, centrando-se nos fenômenos de aprender e ensinar. Nelas é mais evidente a relação de formar um estudante que também será um professor. Esta escolha nos levou a identificar os docentes responsáveis pelo ensino destas disciplinas, objetivando conhecer um pouco dos professores que tornam vivos os projetos como um caminho para pensarmos em mudanças para os cursos. Os passos cartográficos de encontros com os docentes se encontram na seção seguinte.

5 FAZER-SE DOCENTE: PERCURSOS FORMATIVOS, CONSTITUIÇÃO DE SABERES, PRÁTICAS DE ENSINO E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

“É preciso reconhecer na profissão docente sua especificidade epistemológica diferente da de outras profissões”.

(Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargo Anastasiou).

Chegamos a mais um passo da nossa caminhada cartográfica. O cerne deste rizoma está na particularidade de sermos professora formadora de outros docentes. Cartografamos narrativas de sujeitos que refletem concepções de vida e trabalho de professores universitários que lecionam em cursos de licenciatura. Identificamos caminhos de constituição docente, marcados, prioritariamente, pela experiência, ou seja, pelo contato cotidiano com as demandas da instituição de ensino. Ao relacionarmos docência e epistemologia, reconhecemos o magistério como um campo de conhecimento com características relacionadas às Ciências Humanas, aos conteúdos didáticos e pedagógicos e a uma área de atuação profissional.

O docente universitário, segundo Zabalza (2004), é um agente de formação e sua “[...] carreira profissional faz parte da construção da identidade profissional dos docentes desde o momento em que eles iniciam tal processo como monitores ou assistentes até alcançarem a maturidade profissional”. (P. 138). Para Cunha (2010), o professor é um sujeito e intelectual, ou seja, não somente um operador de processos de ensino. Com base nisso, compreendemos que se fazer docente formador de professores é a constituição contínua de uma identidade profissional que compreende como e por que formar para o magistério.

Chegamos aos docentes entrevistados e às suas narrativas que se tornaram fonte de pesquisa para nós. O propósito desta seção é discutir as falas de professores dos cursos de licenciatura da FACEDI/UECE sobre seus percursos formativos, constituição de saberes e vivências de práticas de ensino e apresentar os autores que referenciam teoricamente nossa investigação e que compreendem o exercício da docência como formado por uma epistemologia da prática. Esta etapa da nossa trajetória investigativa expressa experiências de vidas que se engajam de variadas maneiras no exercício do magistério.

As análises feitas constituíram um raciocínio coerente e explicativo dos sentidos atribuídos às narrativas dos professores entrevistados. É um caminho hermenêutico, cujo cerne é a compreensão de como os sujeitos se fazem professores formadores de docentes para a Educação Básica. Estabelecemos três pontos de partida: percursos formativos, constituição de saberes e vivências de práticas de ensino, pois os concebemos como elementos

constituintes da docência. Eles são considerados categorias de análise *a priori*, pois são aquilo que almejamos compreender e, de antemão, já os priorizamos.

As narrativas dos professores permitem tornar públicos seus julgamentos e compreensões sobre as categorias listadas e elas são um meio para conhecermos a sua racionalidade pedagógica, ou seja, a maneira como pensam, apreendem o conhecimento e utilizam-no no cotidiano de trabalho. A racionalidade é a base que sustenta o fazer (TERRIEN, 2006) e é a explicitação de justificativas para as suas ações (CUNHA, 2010). Além disso, permite-nos também delinear entendimentos acerca da identidade profissional destes sujeitos que são formadores de professores.

As falas dos professores entrevistados demonstram concepções de sujeitos que compreendem a docência como um campo de conhecimento, tanto que reconhecem a existência de saberes específicos relacionados a ela e salientam as dificuldades vivenciadas no dia a dia de trabalho por não terem, em sua maioria, vivenciado um caminho formativo que lhes possibilitasse aprender esta base epistemológica sobre a qual se fundamenta a ação docente. Therrien (2006) enfatiza os fundamentos epistemológicos que dão suporte ao trabalho do professor e os denomina de epistemologia da *práxis*, ou seja, estão expressos no tripé ação-reflexão-ação e orientados por uma racionalidade dialógica que são as maneiras como os sujeitos desenvolvem o conhecimento e o empregam.

Como utilizamos a Análise Textual Discursiva e trabalhamos com categorias *a priori*, primeiramente, realizamos a “unitarização”, ou seja, a desmontagem do texto por meio da identificação de ideias centrais. A subseção 4.1 representou este momento. Em seguida, estabelecemos as relações entre as categorias de análise e os estudos de autores quais nos referenciamos teoricamente. Escutamos e revisamos cada entrevista realizada e a sua transcrição. Listamos ideias que nos chamaram atenção para problematizarmos com o nosso propósito investigativo e escrevemos um metatexto, ou seja, um material que foi fruto das reflexões feitas por meio das análises das entrevistas.

5.1 OS PROFESSORES ENTREVISTADOS

A identificação dos professores escolhidos para a pesquisa ocorreu por meio das cadernetas eletrônicas. Como delimitamos as disciplinas que gostaríamos de investigar, por meio dos diários, chegamos aos docentes. O recorte temporal escolhido para coleta de dados, como explicitamos anteriormente, foram os anos de 2013 a 2015. Nesse período, a FACEDI contava com 32 professores que lecionaram as disciplinas selecionadas.

No curso de Ciências Biológicas, dos oito professores identificados, sete são licenciados e um é bacharel, cinco são mestres e três são doutores. Três fizeram pós-graduação na área de Educação e cinco em outros setores de estudo. Cinco são efetivos e três são substitutos. No colegiado de Pedagogia, contamos 18 professores, quatro especialistas, oito mestres, cinco doutores e um não foi identificado nem no currículo *lattes* nem no *site* do sistema de pessoal da UECE. 13 são licenciados, quatro são bacharéis e um não foi identificado. Nove fizeram pós-graduação na área de Educação, um na área de ensino de, sete fizeram em outros setores de estudo e um não foi identificado. Sete são efetivos, dez substitutos e um não foi identificado.

O fato de existir um docente cuja formação não soubemos dizer, tampouco seu vínculo de contratação sinaliza uma das dificuldades listadas na pesquisa que é a fragilidade da organização documental na UECE. Consideramos importante a instituição de uma política de guarda e manutenção do acervo documental na Universidade em todos os setores e a disponibilização em formato digital, em vistas a preservar sua história e memória.

No curso de Química, identificamos seis professores, um especialista, dois mestres e três doutores. Três são licenciados e três são bacharéis, todos possuem pós-graduação em áreas de estudo diferentes da Educação. Quatro são efetivos e dois são substitutos.

A realização das entrevistas ocorreu de 2017 a 2018, com o intervalo da licença-maternidade por nós vivenciada. Estabelecemos como critério de exclusão dos sujeitos o fato de o professor estar afastado, ter pedido exoneração, estar cedido para outro *campus*, estar com o contrato encerrado no caso de substituto, não querer participar e/ou ter somente assinado o diário para encerramento de semestre e não ter ministrado a disciplina.

Dos oito professores do curso de Ciências Biológicas, entrevistamos três, pois um não quis participar, um somente preencheu o diário, pois era coordenador no período e teve de realizar esta tarefa, pois o contrato do professor substituto responsável pela disciplina havia encerrado; um estava com o contrato encerrado e dois estavam afastados para estudos de pós-graduação.

No curso de Química, entrevistamos três docentes e três não foram entrevistados, dois porque estavam com contrato encerrado e um porque estava cedido para o *campus* do Itaperi, em Fortaleza. Na Pedagogia, dos 18 professores, entrevistamos seis. O restante não foi entrevistado, pois sete estavam com contrato encerrado, dois estavam afastados para estudos de pós-graduação, um não pode participar, um pediu exoneração e um não trabalha mais na UECE, mas não sabemos mais informações.

Em tais circunstâncias, para conhecermos os percursos formativos, a constituição de saberes e as práticas de ensino vivenciadas pelos professores pesquisados, elaboramos um roteiro de entrevista que focou nos temas expressos na ilustração seguinte.

Quadro 11 - As categorias de análise

CATEGORIAS	TEMAS
Formação	Formação inicial Formação continuada (pós-graduação, cursos ofertados pela UECE).
Saberes	Saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.
Práticas de ensino	Planejamento, gestão de sala, estratégias de ensino, avaliação, dificuldades e desafios, e fazer-se docente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para divulgação dos dados, os professores participantes assinaram um termo de consentimento, validaram as informações transcritas e autorizaram o uso delas para análise e publicação dos resultados.

O quadro 12 traz uma síntese da caracterização dos professores entrevistados.

Quadro 12 - Caracterização dos professores entrevistados

(continua)

Professor	Curso que trabalha	Formação Inicial	Maior titulação	Tempo de experiência no Ensino Superior	Experiência na Educação Básica/Tempo	Vínculo com a UECE	Disciplinas que lecionou
1	Licenciatura em Química	Bacharelado	Doutorado	13 anos	Sim/02 anos	Efetivo	Estágios, Metodologia e Prática de ensino em Química
2	Licenciatura em Química	Licenciatura	Doutorado	05 anos	Sim/03 anos	Efetivo	Didática, Estágios, Metodologia e prática de Ciências da Natureza
3	Licenciatura em Química	Bacharelado	Mestrado	15 anos	Sim/12 anos	Efetivo	Estágios
4	Licenciatura em Ciências Biológicas	Bacharelado e Licenciatura	Mestrado	14 anos	Não	Efetivo	Técnicas de transmissão de conhecimento biológico, Didática
5	Licenciatura em Ciências Biológicas	Bacharelado	Mestrado	06 anos	Não	Substituto	Didática
6	Licenciatura em	Licenciatura	Mestrado	02 anos	Sim/01 ano	Substituto	Didática, Estágios,

Quadro 12 - Caracterização dos professores entrevistados

(conclusão)

	Ciências Biológicas						Técnicas de transmissão de conhecimento biológico
7	Licenciatura em Pedagogia	Bacharelado e Licenciatura	Mestrado	21 anos	Sim/03 anos	Efetivo	Ensino de Português
8	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura	Mestrado	08 anos	Sim/09 anos	Substituto	Estágios, Ensino de Matemática, Ensino de História e Geografia
9	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura	Especialização	07 anos	Sim/25 anos	Substituto	Ensino de História e Geografia, Estágio, Didática
10	Licenciatura em Pedagogia	Bacharelado	Doutorado	16 anos	Não	Efetivo	Pesquisa e prática pedagógica
11	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura	Doutorado	02 anos e 06 meses	Sim/04 anos	Efetivo ⁷	Didática, Ensino da Matemática, Estágio
12	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura	Doutorado	11 anos	Sim/09 anos	Efetivo	Estágios

Fonte: Elaborado pela autora.

Os 12 professores entrevistados possuem trajetórias diversas de vida docente universitária. O tempo de experiência no magistério indica que lidamos com professores mais experientes e outros em início de carreira. Quatro deles são formados bacharéis e iniciaram a carreira docente sem terem cursado uma licenciatura. Suas narrativas destacam experiência de monitoria, professores considerados modelo, ou seja, eles formaram-se para o magistério em processo, durante suas experiências de trabalho e de acordo com as necessidades advindas do cotidiano. Os demais professores são licenciados e sinalizam também a constante aprendizagem da docência, pois se trata de um campo profissional complexo. Os participantes da pesquisa não demonstraram resistência em discutir sobre as especificidades do trabalho do professor universitário. Isso pode ter relação com o fato de eles trabalharem com disciplinas bastante voltadas para as particularidades do magistério.

Quando perguntamos aos docentes quais disciplinas que denominamos de pedagógicas eles ministraram, as respostas eram unânimes em destacar Didática, Estágios, Metodologias e Práticas de Ensino. O professor 2 citou Estrutura e Funcionamento da

⁷ O professor 11, durante o recorte da coleta de dados nas cadernetas eletrônicas de 2013 a 2015, era substituto. Quando realizamos a entrevista, em julho de 2017, ele estava contratado como professor efetivo.

Educação como uma disciplina pedagógica. Outro docente do curso de Pedagogia, a professora 12, listou Introdução à Pedagogia, Cultura Docente, Gestão e Avaliação, Teoria da Educação e Organização Curricular como disciplinas pedagógicas. Um docente do curso de Ciências Biológicas, professor 6, ofereceu concepção mais ampla, pois ele considerou disciplinas de Filosofia das ciências, teorias da educação também como voltadas para formação docente; no entanto, as concepções preponderantes de conhecimento pedagógico se relacionaram à Didática, em particular, à perspectiva de um saber instrumental e prescritivo, de técnicas e estratégias de ensino. A dimensão pedagógica, entretanto, é maior do que o “como”. Antes disso, é preciso questionar os porquês. É interessante esta separação, pois é consenso no meio acadêmico separar as áreas de conhecimento entre pedagógicas e não pedagógicas, entre as que formam para docência e as que preparam para o conhecimento disciplinar de cada área. Esta divisão, no entanto, sinaliza um problema, pois se somente estas disciplinas se preocupam com o trabalho do professor, as outras podem estar isentas desta responsabilidade que também é delas; afinal, o curso é de licenciatura. Os professores 2 e 12, ao contrário, destacaram a concepção de que todas as disciplinas são pedagógicas, pois elas são de formação de professores e problematizaram a divisão estabelecida no nosso trabalho investigativo. O professor 2 afirmou:

Eu costumo dizer que química geral tem formação de professores, físico-química também é, analítica também é. A gente tá em contato formativo constantemente com eles, eles tão vindo como a gente leciona, a gente tá dando dicas de ‘olha, esse conteúdo, como é que você ensinaria pra um aluno lá do ensino médio, essa parte de físico-química, que é onde os alunos têm mais dificuldade, que os alunos têm mais cálculo’. (Professor 2).

Sua posição é interessante, pois denota uma ideia de formação docente que entende os distintos conhecimentos como interdependentes e necessários ao trabalho no magistério, constituindo o que chamamos de epistemologia da prática docente; um arcabouço não somente teórico, mas amalgamado por variados saberes. “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2014, p. 255). Os saberes têm um sentido amplo, envolvendo conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que poderíamos definir resumidamente de saber-fazer. O objetivo de uma epistemologia da prática é apontar estes saberes e compreender suas inter-relações. Ela, portanto, é considerada um campo de investigação e de saberes do fazer docente. Estes são construtos sociais, frutos da reflexão e constituidores de uma racionalidade pedagógica (TERRIEN; CARVALHO, 2009).

Dos 12 professores entrevistados, quatro são substitutos. Na identificação dos docentes, havia mais pessoas com este vínculo empregatício, no entanto, já haviam encerrado o contrato e nós não os entrevistamos. No caso dos professores substitutos, foi recorrente a queixa de eles terem de se responsabilizar pelo ensino de disciplinas muito diferentes umas das outras e que fugiam de sua área de estudos. Eles acabavam tendo que assumir diversas disciplinas a cada semestre. Este fato dificultava o aprimoramento de seus trabalhos naquela área de estudos e a melhoria no ensino da disciplina a cada semestre. Além disso, a rotatividade dos docentes substitutos também é um fator prejudicial à formação dos estudantes e ao curso. Dos 20 docentes que não entrevistamos, dez eram substitutos que já tiveram seus contratos encerrados e não estão mais na UECE. Dos quatro substitutos entrevistados, um teve contrato encerrado no fim de 2018. Dois tinham acabado de retornar às atividades após aprovação em outro processo seletivo, ou seja, eles já vêm sendo docentes substitutos há alguns anos, participando das seleções ofertadas pela UECE. Esta conjuntura sinaliza uma dificuldade, vivenciada pela Universidade, de carência de professores e pouca realização de concursos para contratação de docentes efetivos, caracterizando um cenário de precarização da formação vivenciada na IES.

Outro fator que destacamos é o fato de somente três professores não terem experiência na Educação Básica. A vivência na escola possibilitou um conhecimento mais contextualizado do trabalho docente e isso se relacionou com as práticas formativas do professor universitário. Mesmo os bacharéis tiveram experiência na escola, pois até a publicação da LDB 9394/96 era possível ensinar sem ser licenciado, em especial, em escolas particulares. Nas narrativas, os docentes destacaram a não formação para docência e isso demonstra a falta de um elemento constituinte do tripé da identidade profissional que é a formação.

Relativamente à atuação do professor no Ensino Superior, a LDB nº 9394/96 atribui à pós-graduação *stricto sensu* o lugar onde os docentes universitários podem ser formados. Também existe a ideia de que o profissional que atua neste contexto não precisa de formação específica para o magistério, pois basta o conhecimento específico de sua área, e a aprendizagem do estudante não é de sua responsabilidade, pois trabalha com adultos que possuem autonomia para aprender por si. Em âmbito nacional e internacional, existe a preocupação com a não qualificação dos docentes que atuam no Ensino Superior, em particular, sua qualificação para o exercício do magistério e as relações que esta realidade tem com os resultados da formação dos estudantes de graduação.

Os professores também apontaram concepções de ensino diversas como a perspectiva de “dar aulas” como transmissão de conhecimento até a proposta de conceber o estudante como profissional e sujeito ativo em formação. Estes elementos nos levam a elucidar a diversidade de trabalhos realizados pelos professores universitários, em virtude de sua autonomia acadêmica. Isto é um fator muito relevante e merece atenção, pois pode tornar-se negativo quando fragmenta a formação e não estabelece diálogo entre os pares em prol da formação profissional dos estudantes. Compreender autonomia como cada um fazer o que quer sem pensar na proposta pedagógica do curso e sem atentar para as consequências dos seus atos, segundo Cunha (2010), é uma desprofissionalização do magistério. Além disso, a

hipertrofia do individualismo docente [é] um dos obstáculos que impedem o crescimento da qualidade do ensino universitário. [...] Talvez por isso se tenha tão pouca consideração pelos enfoques e argumentos pedagógicos (cujo sentido é, precisamente, realizar reflexões em grupo, reforçar os componentes formativos oriundos da continuidade curricular e da coerência entre objetivos e programas). (ZABALZA, 2004, p. 119).

Os professores demonstraram relações afetivas com suas práticas de trabalho, identificação pessoal com a docência, empatia e bom relacionamento com os estudantes, transformações nas suas concepções acerca do que é formar um docente para a Educação Básica, experiências de troca entre colegas de trabalho e o PIBID foi citado como um programa motivador de mudanças no cenário acadêmico. A professora 1, enfatizando a importância do PIBID, afirmou: “Eu aprendi muito mais estando na escola”. E disse que a formação docente que vivenciou na UECE não foi proveitosa, pois se tratava somente de palestras. No caso do curso de Química, o primeiro passo para mudança de prática foi reconhecer-se professor formador de outros docentes. Este reconhecimento foi uma ruptura de paradigmas acerca da formação vivenciada na universidade. O questionamento preponderante foi: “Será que nossos alunos sabem ensinar Química?” (Professor 3).

Os docentes aprenderam fazendo e exercem uma pluralidade de papéis na vida universitária, como os cargos de gestão. Eles incorporaram estratégias para solucionar as dificuldades do dia a dia de trabalho, como a realização de cursos por conta própria, estudos pessoais, buscando a aprendizagem de fundamentos para a ação docente. O que identificamos nas narrativas foi uma mobilização de trajetórias de profissionalidade docente. Compreendemos profissionalidade como “[...] a profissão em ação, em processo, em movimento” (CUNHA, 2010, p. 31). A pós-graduação foi mencionada, em suas falas, como um espaço de formação de pesquisadores, priorizando a tradição investigativa e colocando as outras atividades docentes na Universidade como ensino e extensão em segundo plano.

“Compreendemos que o fato da formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu ‘não lugar’, isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes”. (CUNHA, 2010, p. 34).

Veiga (2014) relaciona o debate sobre formação de professores para educação superior às perspectivas éticas e institucionais. A autora elenca cinco aspectos relevantes sobre esta discussão: 1) não existência de formação pedagógica institucionalizada; 2) aumento na quantidade de instituições de ensino superior e conseqüente crescimento no número de docentes; 3) políticas avaliativas demonstram fragilidades na formação dos estudantes e isso se relaciona com o docente; 4) a quantidade de docentes sem uma formação mínima para o exercício do magistério é grande; 5) a preponderância do conhecimento específico de cada área profissional coloca em segundo plano a formação pedagógica necessária.

O docente da educação superior é um múltiplo profissional, pois precisa

ser capaz de ensinar, pesquisar, realizar a extensão e avaliar. Além disso, ainda precisa estar apto a formar o profissional, fazer orientações acadêmicas (TCC, dissertação de mestrado, tese de doutorado) e ser gestor. Assim, ao iniciar a carreira, o professor possui uma gama de conhecimentos limitada à sua área de atuação, não tendo, portanto, os conhecimentos pedagógicos necessários à realização do ensino. (VEIGA, 2014, p. 331-332).

Sendo assim, ser professor universitário supõe domínio de sua área de estudo específico e do conhecimento sobre ensinar (finalidades, público-alvo, conteúdos, formas), pois, o ato educativo pressupõe intencionalidade sistematizada. O trabalho do professor, independente de suas concepções de ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação, caracteriza intervenções pedagógicas. Elas são moldadas pelas racionalidades que as orientam e conferem especificidade. São interações situadas entre professores e estudantes que podem gerar *práxis* transformadora. O docente é como um hermenauta que produz significados. Sua racionalidade, portanto, é complexa, interativa e dialógica. “Não há dúvida também que todo professor tem a sua pedagogia, mesmo que esta seja a própria negação da pedagogia” (TERRIEN, 2006, p. 5), ou seja, mesmo que suas intervenções não levem em consideração os conhecimentos pedagógicos.

Por esse motivo, a docência na Educação Superior “[...] pressupõe base de conhecimentos fundamentados na relação teórica e prática sobre as peculiaridades da profissão docente” (VEIGA, 2014, p. 329). Isto é, a epistemologia da prática envolve o exercício do magistério em todos os seus níveis e precisa ser estudada de maneira particular e situada. Compreendendo assim, partimos para a descrição das narrativas dos sujeitos,

separando-as pelas categorias escolhidas em diálogo com os autores. Este exercício é uma maneira de estudar docência universitária no contexto peculiar da UECE.

5.2 PERCURSOS FORMATIVOS

Os professores universitários são elementos fundamentais para o desenvolvimento da docência universitária. Seus percursos formativos são os caminhos empreendidos para e na sua formação profissional, desde o curso de graduação à pós-graduação e outras atividades formativas vivenciadas por eles. Compreendemos formação como um dos momentos de constituição de uma identidade profissional que se consolida e ressignifica na vivência prática. “A formação profissional para docência tem dois requisitos essenciais: o domínio da matéria de ensino que situamos no campo disciplinar, e o saber ensinar objeto do campo pedagógico”. (THERRIEN, 2006, p. 5).

A docência requer formação profissional para o seu exercício. Isto é um fato legalizado por meio da LDB 9394/96 e direcionado pelas Diretrizes Curriculares específicas de cada curso de graduação. Com relação à docência universitária, existe mais maleabilidade sobre a formação docente. O Capítulo IV da referida lei, que trata da Educação Superior, não faz referência à formação dos docentes universitários. Somente estabelece que um terço do corpo docente deve, pelo menos, ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. (Art. 52, II). O que a lei direciona aparece nos percursos formativos narrados pelos docentes entrevistados.

Ao instigarmos os professores a falarem sobre seus percursos formativos, saberes e práticas de ensino, proporcionamos a possibilidade de, por meio da utilização de narrativas, refletirem e problematizarem o seu exercício profissional. Descrevemos, a seguir, os percursos formativos de cada sujeito. As perguntas direcionadas a eles deram abertura para que as escolhas do que narrar se relacionassem com as suas memórias e com aquilo que foi mais marcante nas suas trajetórias formativas.

A professora número 1 possui bacharelado em Química Industrial e sua formação de doutorado foi na área de Química Orgânica, todos realizados na Universidade Federal do Ceará (UFC). Sua formação inicial teve início em 1994 e era direcionada para o trabalho industrial. Ela trabalhou um ano numa indústria, mas não se identificou com a rotina da empresa, pois considerava monótona. Por esse motivo, decidiu trilhar o caminho da pesquisa acadêmica, por meio do mestrado e do doutorado. A relação que a professora estabeleceu com

o curso de bacharelado e a docência foi a aprendizagem de conhecimentos específicos da área de Química. Isto é compreensível, pois o propósito do curso não era formar para o magistério.

Sobre a pós-graduação, o doutorado foi realizado de 2000 a 2004 e nossa entrevistada afirmou que “foi muito bom né, eu aprendi, principalmente, na área de pesquisa né, docência não, mas em pesquisa, orientação, isso com certeza eu aprendi e pude aprimorar os conhecimentos específicos”. (Professora 1). A opinião da professora revela o que diversos autores afirmam sobre os mestrados e doutorados como espaços de formação de pesquisadores. A aprendizagem enfatizada por ela foi da escrita acadêmica, tanto que os dados publicados em sua tese são utilizados como modelo para os estudantes. Para aprendizagem da docência, a professora afirmou que o mestrado e o doutorado contribuíram para saber pesquisar, conhecer as técnicas investigativas e orientar os estudantes com relação a trabalhos acadêmicos.

A narrativa da professora 1 é um exemplo da preocupação exposta pelos autores (ZABALZA, 2004). Para Therrien, Dias e Leitinho (2016), o docente universitário, normalmente, não possui uma formação inicial voltada para o magistério e, além disso, existe descompasso com a formação continuada, cuja ênfase se encontra na pesquisa. A carência de políticas públicas de formação de professores para a Educação Superior também é um fator prejudicial para o exercício do magistério neste nível de ensino, o que influencia negativamente na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

A docência universitária também requer formação profissional específica para seu exercício, a fim de ultrapassar os limites entre a formação/profissionalização e o pragmatismo impostos pelo desconhecimento, por parte dos professores e das instituições de educação superior (IES), da necessária formação pedagógica, pela falta de política pública para formação docente nesse nível e pela falta de uma política institucional consistente e permanente em cada IES. (THERRIEN, DIAS, LEITINHO, 2016, p. 22).

Em 2006, quando a professora 1 foi nomeada pela UECE, a Universidade ofertou uma formação de 60 horas para os docentes. Em sua opinião, “não foi bom né, foi muito só palestras e para quem estava no meu caso iniciando a carreira e não tinha nada de docência, não foi proveitoso”. (Professora 1). Desde então, a docente passou a participar de minicursos em eventos relacionados à docência e cursou, por conta própria, uma especialização em Docência no Ensino Superior.

Eu fiz por conta própria, eu mesma paguei um curso em uma escola privada né, porque a Uece não oferece esses cursos, infelizmente, não sei o porquê. Então, eu tive que fazer fora e na verdade eu achei ótimo Sarah para dizer, para ser bem sincera, porque eu tive experiências com professores que não eram da UECE, mas eram secretários de educação, eram diretores de escola, então eram pessoas que

tinham experiências de mercado né e me fez me aproximar mais da escola com quem eu trabalho né, porque eu, como estou no PIBID, eu estou sempre nas escolas então eu compreendo um pouco mais do que acontece nas escolas através destas pessoas, que foram meus professores lá na especialização. (Professora 1).

A compreensão da necessidade de uma formação específica para a docência adveio de experiências de vida, quando monitora de crisma durante cinco anos. O padre que a acompanhava sempre solicitava que fosse feita uma autoavaliação ao final de cada ano. Este costume a professora levou para seu trabalho na Universidade.

Todo final do ano eu avaliava: “será que foi bom esse ano?”, “o que será que eu errei?”, “Porquê será que os meus alunos não foram tão bem?”. Avaliava as notas, aí eu percebi que sempre havia essa necessidade e durante esse período todo que eu tava na UECE, eu percebia que quando eu ia para os eventos que tinha coisas que eu não compreendia, as pessoas falavam e eu não compreendia, então alguma coisa tava faltando. Então foi aí que eu senti a necessidade de aprender mais né, de buscar ler livros, mas principalmente fazer cursos, aí quando surgiu a oportunidade de fazer esse de docência vim logo, aproveitei eu não perdi a chance. (Professora 1).

A fala da professora 1 sinaliza o empenho pessoal de suprir as necessidades formativas que identificou para a docência. Esta perspectiva ratifica a importância de um professor universitário ser formado para a docência e isso necessita de uma política institucional (VEIGA, 2014). Na lição de Pimenta e Anastasiou (2002), o processo de identificação com uma profissão inicia-se com a formação. Muitos profissionais de áreas diversas ingressam no Ensino Superior sem passar por uma formação que os qualifique para este exercício profissional específico. Como acentuam as referidas autoras, eles “[...] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores” (P. 104). Eles trazem suas bagagens pessoais das áreas específicas e as instituições que os recebem já os consideram docentes sem contribuir para torná-los professores. O profissional ingressa na Universidade e é entregue à própria sorte com programas de disciplinas com ementas prontas, planejando de maneira solitária e sem direcionamentos. Seu trabalho de ensino e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes não é avaliado e ele, normalmente, não realiza relatórios sobre suas atividades. Os mestrados e doutorados, em seus programas, têm preocupação marcante com a formação do pesquisador e a docência fica em segundo plano. Para Pimenta e Anastasiou (2002), as iniciativas institucionais são necessárias.

O professor 2 é licenciado em Química, formado pela UECE em 2008.2. Finalizou o mestrado em 2010 e o doutorado em 2016, ambos na área de Química, com a concentração em Físico-Química na UFC. Durante três anos da sua graduação, o entrevistado trabalhou em escolas, lecionando Química no Ensino Fundamental e Médio. No último ano da

licenciatura, ele deixou o trabalho na Educação Básica e dedicou-se somente às atividades acadêmicas para formar-se mais rápido.

Sobre a licenciatura em Química, o primeiro elemento destacado foi um professor considerado exemplo de docência e modelo para sua formação profissional. Em sua opinião, este docente o estimulava a querer aprender, a tornar-se não só um receptor, mas alguém participativo e indagador. Segundo nosso entrevistado, seu modelo de professor tinha a capacidade de “tocar fogo no aluno”. Ele afirmou que “[...] foi nesse momento que deu uma virada na chave, que deu ‘poxa, eu quero ser professor, e quero ser igual a esse cara’”. (Professor 2).

Seu professor-modelo trabalhava não de uma forma burocrática, somente transmitindo conhecimentos, por meio de exposições. Ele estabelecia conexões com os estudantes continuamente, preocupando-se com a aprendizagem deles. As características deste docente o empolgaram para o magistério. Além dele, também citou uma professora que ministrou um minicurso na escola de verão de Química sobre materiais caseiros para o ensino de Química. A didática da docente e o vínculo emocional estabelecido com os estudantes foram os elementos que lhe serviram de exemplo para seu exercício profissional.

Ao contrário disso, as disciplinas Didática e Psicologia Evolutiva e da Aprendizagem deixaram marcas negativas, pois pareciam não estar conectadas com a realidade dos estudantes da escola básica. O professor 2 afirmava:

Poxa, tão me mandando pra chuva com o guarda-chuva quebrado, porque as ferramentas que eram tratadas nas disciplinas não eram operacionais, eu até brincava e falava ‘ah, se algum dia eu for professor da universidade eu vou ser professor de didática’, porque olha como o... as palavras tem poder né?, [Risos] hoje eu tô na sala de aula de didática. (Professor 2).

Sua compreensão de que estas disciplinas estavam fragmentadas e desconectadas do contexto de trabalho do professor o fez procurar outros caminhos, por meio de estudos paralelos sobre as inteligências múltiplas, o comportamentalismo, como forma de suprir suas necessidades de trabalho em sala de aula.

Os estudos de mestrado e doutorado, segundo ele, foram bastante técnicos, voltados para o trabalho de bancada de químico. Para formação para o magistério, ele mencionou duas disciplinas de iniciação à docência e relacionou as duas à didática, e uma de ensino de Ciências e Matemática. Ele afirmou que a pós-graduação “não foi uma formação pra docência” (Professor 2); no entanto, ele destacou que as agências de fomento como a CAPES estão um pouco mais preocupadas com a formação para docência, pois quem absorve os profissionais dos programas de pós-graduação são as universidades e eles trabalharão como

professores universitários. Em razão disso, foram exigidos os estágios de iniciação à docência, a publicação de artigos vinculados a esta área e participação em eventos como requisitos para formação do pós-graduando. Segundo ele,

Tava tendo esse fragmento, de um professor extremamente capacitado pra pesquisa [...] tem autonomia de bancada, mas no momento da docência não tinha [...] aquele *link*, professor aluno que é fundamental pra aprendizagem. Então, eu acho que por conta disso, talvez, os cursos estão começando a rever as formações. (Professor 2).

A fala do professor 2 ratifica a preocupação expressa por distintos autores de que o professor universitário é formado em cursos de pós-graduação *stricto sensu* que, pela força da tradição e ratificados pela legislação vigente, prioriza a pesquisa. A consequência disto está no fato de a formação pedagógica ser postada em segundo plano. Quando focamos nossa atenção nos professores universitários responsáveis pela formação de novos docentes, a preocupação aumenta. O referido tema é destaque no trabalho de Lima (2007). Para autora, o conhecimento pedagógico limitado e a ausência de políticas de valorização do magistério são problemas relacionados ao trabalho do professor formador, cuja função formativa é decisiva para mudanças no contexto educacional.

De formações continuadas, o professor 2 iniciou um curso de especialização em ensino de Química, mas não finalizou por causa de outros projetos pessoais. Segundo o professor 2, sua formação complementar é a sua estante de livros, ou seja, nos estudos pessoais que empreende de acordo com as necessidades que identifica no seu trabalho. Além disso, afirmou gostar de participar de congressos e dos cursos ofertados neles sobre ensino de Química como forma de permanecer conectado com o que acontece na escola e para atualizar-se nesta temática. O professor 2 afirmou que

[...] os meus maiores formadores são três, são os bons livros, são os profissionais que tem uma vasta experiência e que vão passar algo, e que são os professores da educação básica, essas são as minhas maiores referências, né? Que a turma que tem experiência grande, a turma que tá vivenciando, e o pessoal que deixou um legado grande, então, gosto muito de, de focar nesses três pilares. (Professor 2).

Também a narrativa do professor 2 demonstrou caminhos formativos vinculados à docência empreendidos por mérito próprio e de acordo com o que ele acreditava ser eficaz. Ao contrário da professora 1, o professor 2 não procurou formações institucionais por meio de cursos, mas aprendeu mediante as experiências de outros professores. O exemplo de docentes foi o elemento preponderante para sua identificação com a docência.

O professor 3 possui bacharelado em Química Industrial e mestrado em Bioquímica Vegetal, ambos realizados na UFC. A graduação ocorreu nos anos de 1985 a

1989 e o mestrado de 1996 a 1998. Ele escolheu este curso de formação inicial, porque gostava bastante de Química e tinha o desejo de trabalhar em laboratórios. Durante a graduação, que durou cinco anos, foi monitor por três anos e bolsista de iniciação científica por um ano. Estagiou na SEMACE, no Laboratório de Águas e Esgoto. Em paralelo a estas atividades, também trabalhava em escola particular no Ensino Médio e continuou a trabalhar lá quando finalizou o curso. Passou cinco anos na Educação Básica e, em seguida, foi chamado no concurso de técnico de laboratório da UFC. Após a convocação do concurso, ele retornou para Universidade e, durante dois anos, trabalhou como técnico de laboratório e como professor em escola particular. Depois desse período, ficou somente na UFC.

O professor 3 considerou ter vivenciado uma boa formação inicial, com bons professores. Considerava-se um estudante mediano, participou do movimento estudantil, foi dirigente do DCE e presidente do CA. Ao estabelecer relação com o seu trabalho de professor universitário, entendeu esta formação como muito importante, por causa dos professores que teve. Ele foi monitor de disciplina de laboratório e isso fez com que ele ganhasse experiência nos trabalhos de bancada. O resultado disso se refletiu na prova prática feita para o concurso de técnico de laboratório, cuja nota foi dez. Os oito anos de trabalho no laboratório da UFC possibilitou que ele ganhasse muita experiência e estes conhecimentos são trabalhados com os estudantes da graduação durante suas aulas.

Em 1996, ele decidiu fazer a seleção para o mestrado no departamento onde estudava na UFC. O primeiro ano do curso exigiu bastante dele, por causa dos estudos na área de Bioquímica, tanto que seu chefe no laboratório e também seu orientador o liberou por dois meses para somente estudar. A decisão de entrar no mestrado teve relação com o estímulo dado pela esposa que tinha iniciado o mestrado em Engenharia de Pesca.

Após o término do mestrado, continuou trabalhando na UFC e, no ano 2000, abriu uma seleção para professor substituto na UECE. Ele participou do processo seletivo, com a anuência do seu chefe na UFC que o ajudou na preparação para prova e o liberou para afastamento sem vencimento; e foi aprovado.

Sobre formação voltada para docência, o professor expressou:

Formação pedagógica eu nunca tive, [...] a experiência foi de sala de aula mesmo, praticamente, se eu hoje sei dar aula, sim, se eu digo, se eu sei dar aula hoje, foi por experiência própria e alguns professores que a gente sempre se espelha [...] eu tive um grande professor que eu disse que se eu fosse dar aula, eu ia dar aula igual a ele. (Professor 3).

Ele fez ainda uma especialização em Gestão Pública, pois neste período era diretor da FACEDI. A formação insuficiente para a docência o fez ter dificuldades quando assumiu a disciplina de Estágio. A saída encontrada para solucionar este problema foi recorrer à ajuda de colegas de trabalho, em particular, da Pedagogia, sobre como orientar o estágio supervisionado. Esta experiência o fez não querer assumir mais a referida disciplina. Em sua opinião, elas devem ficar na responsabilidade dos professores de práticas de ensino.

Os percursos narrados pelo professor 3 também indicam alguém que se apoiou em professores-modelo para espelhar suas práticas no magistério, e também sinalizam abertura para o diálogo com a Pedagogia, reconhecendo nesta área de conhecimento um domínio relacionado aos saberes da docência. Sua fala também explicita a divisão de responsabilidade dentro de uma licenciatura entre os professores que focam nas práticas de ensino e os que se voltam para formar o químico. Essa dicotomia pode prejudicar a formação do estudante para o magistério, por causa da divisão do curso.

A professora 4 realizou sua formação inicial na UECE, de 1994 a 1999, em Medicina Veterinária. Durante o curso, que se tratava de um bacharelado, teve duas experiências marcantes: a primeira foi a iniciação à pesquisa durante dois anos e meio e a segunda foi o estágio na Clínica de Pequenos Animais da própria UECE. Sua preocupação não era somente cuidar dos gatos e cachorros, mas ensinar os proprietários sobre as doenças dos animais. Essa atitude fê-la compreender que trabalhava com a Educação em Saúde com estas pessoas.

A professora considerou sua formação inicial muito importante, pois, como docente do curso de Ciências Biológicas, a disciplina com a qual mais trabalha é Parasitologia, cujo enfoque principal é Educação e Saúde e o trabalho do professor de Biologia e Ciências na escola. O fato de ser formada médica veterinária possibilitou a “[...] compreensão do que é a saúde, de como é o processo saúde-doença” (Professora 4) e esse conhecimento é sustento para o seu trabalho como professora formadora de docentes.

Após o término da graduação, iniciou o mestrado em 2000 e finalizou em janeiro de 2003. Durante o curso, fez a disciplina de Didática, porque tinha interesse de conhecer mais sobre docência e tornar-se professora universitária. Coursou este componente curricular na Faculdade de Educação da UFC. Não considerou, todavia, esta única disciplina como suficiente para sua formação pedagógica. No mestrado, trabalhou com pesquisa experimental em Farmacologia. A contribuição dessa formação para o seu trabalho de professora foi o conhecimento aprofundado sobre o processo saúde-doença e isso se relaciona aos estudos

sobre Educação e Saúde que realiza com os estudantes da graduação. Outro fator preponderante foi a aprendizagem para pesquisa. A professora destacou que

A formação na pesquisa, você se formar pesquisador no mestrado e passar pelos processos de vivências de uma pesquisa, isso ali você vai levar pro resto da vida, independente de que tipo de pesquisa que você faça. (Professora 4).

Em maio de 2003, depois de finalizar o mestrado, cursava Ciências Biológicas na UECE e passou em seleção de professor substituto para ensinar no curso onde era estudante. Com a experiência de docente, chegou à seguinte conclusão:

Eu preciso aprender mais a dar aula. Eu preciso de ter um “Q” de professor. Então quando eu comecei a dar aula no ensino superior, foi que eu percebi as minhas necessidades de estar me formando pra ser uma professora que possa trabalhar um processo de ensino, porque afinal, ensinar não é a mesma coisa de eu conhecer o conteúdo, apesar de que pra eu ensinar eu também devo conhecer o conteúdo. Mas ensinar é muito mais além do que conhecer o conteúdo. Com isso, eu senti a necessidade de fazer um curso que poderia melhorar minha formação. Aí eu fui fazer um curso de formação de professores na própria UECE né, muitas professoras do centro de educação foram minhas professoras, eu fiz um curso de um ano e meio eu acho, e aí dessa forma eu fiz bacharelado em medicina veterinária, depois eu fiz o mestrado e quando eu fui pra sala de aula, é que eu obtive depois, o certificado, o diploma de licenciada em ciências biológicas. Onde eu pude conhecer mais. (Professora 4).

O curso ao qual a professora 4 fez menção era chamado de Esquema e se caracterizava como uma formação mais rápida para a docência. Tanto que ela trancou o curso regular de Ciências Biológicas que cursava e foi para Filosofia, que também era uma licenciatura. A decisão por realizar essas formações foi pessoal e motivada pelo desejo da professora em conhecer mais sobre essas áreas do conhecimento. Ela foi um dos docentes que não teve experiência na Educação Básica.

Sobre as formações continuadas, em 2011, realizou uma especialização em Pesquisa Científica na UECE, mas não finalizou o curso. Em seguida, em 2015, iniciou a especialização em Saúde Pública, também ofertada pela UECE. Também cursou uma especialização a distância sobre Docência no Ensino Superior numa universidade do Mato Grosso. No dia em que realizamos a entrevista, a professora informou que estava escrevendo as monografias para esses dois cursos e ambas se relacionavam à temática Educação e Saúde. Além desses cursos, a professora mencionou dois outros que foram ofertados pela UECE para os docentes: em 2012, um para gestores e coordenadores de curso e um para os recém-ingressos em concurso, no ano de 2017, que era aberto para quem quisesse participar. Sobre este curso, professora afirmou que:

Eu sou do concurso de 2006, entrei em 2009. Como eu não tive a oportunidade de participar de um curso como esse, achei interessante a proposta, até gostei de muitos momentos do curso, eu participei. Então eu considero que um curso que a universidade ofereceu para a minha formação enquanto professora, foi esse. (Professora 4).

Outros momentos formativos citados foram as formações vivenciadas, por causa do vínculo com o PIBID como coordenadora de área. “Então assim, a UECE via PIBID, vinha oferecendo também cursos de formação pedagógica”. (Professora 4). A professora 4 apresentou uma característica marcante de realizar muitos cursos. Sobre docência, percebemos a busca por formar-se e o reconhecimento dessa necessidade adveio das experiências práticas em sala de aula no Ensino Superior. O caso da professora 4 é comum a muitos outros docentes que ingressam na carreira do magistério numa IES sem estarem devidamente formados para atuar.

A professora 5 tem formação em Agronomia pela Universidade Estadual do Piauí, feita de 2001 a 2005. Mestrado em Agronomia, com área de concentração em produção vegetal pela Universidade Federal do Estado do Piauí, cursado em 2008 a 2010.

A graduação em Agronomia, segundo a professora, não deixou a desejar para aquilo que o curso se propunha que era o trabalho com agricultura, em particular, produção vegetal. Isso se deve ao fato de que, em Parnaíba, existe um distrito de irrigação. Segundo ela, a estrutura da Universidade não favorecia a formação; no entanto, eles firmavam muitas parcerias com laboratórios, instituições de pesquisa. Isso acabou melhorando o curso. O mestrado também era voltado para produção vegetal e não ofertou nenhuma disciplina voltada para a docência. A professora 5 afirmou que “[...] nem no mestrado eu tive alguma disciplina que me desse um suporte pra essa área de didática né, pra essa área de ensino, nenhum”. A professora 5 nunca teve experiência na Educação Básica. Como também não cursou uma formação continuada na área da docência nem por iniciativa própria, tampouco por intermédio da UECE, a referida docente nos apontou sua fragilidade com relação a isso, considerando-se alguém que ainda precisa aprender bastante sobre os conhecimentos relacionados ao magistério. Um exemplo disso é conceber estes saberes como exclusivos da Didática que é uma das áreas que envolvem os conhecimentos pedagógicos.

O professor 6 é licenciado em Ciências Biológicas pela UECE. Fez o curso de 2008 a 2012. É mestre em Educação, com área de concentração em Ensino de Ciências pela UFC. O docente, entre os sujeitos entrevistados, possui menos tempo de experiência no magistério, tanto no Ensino Superior como na Educação Básica, totalizando três anos de trabalho docente.

Na Educação Básica, sua experiência foi fragmentada, pois trabalhou dois meses como substituto do Estado após o término da graduação e, em seguida, foi convocado pelo concurso feito para ser professor de Ciências no Município de Maracanaú. Passou cinco meses trabalhando no Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano, quando foi aprovado na seleção do mestrado e passou dois anos somente estudando. Durante este curso, acompanhou bolsistas do PIBID nas escolas. Quando terminou o mestrado, voltou a trabalhar na Educação Básica por mais seis meses, em escola particular.

O período de sua formação inicial foi dividido, por ele, em dois momentos: a primeira metade da licenciatura foi feita em concomitância com o curso de Eletrotécnica do IFCE e ele tinha que se dividir entre os dois cursos. Além disso, ainda estava no processo de identificação se queria trabalhar como professor ou não. A segunda metade do curso de Ciências Biológicas foi feita de maneira exclusiva, pois tinha finalizado Eletrotécnica. Por esse motivo, seu desempenho melhorou, começou a tirar notas melhores, participou de projeto como PET e monitoria. Nesse período, ele decidiu que queria trabalhar como professor e dedicou-se à sua formação, embora ele reconhecesse que o curso de Ciências Biológicas tinha uma limitação, por causa da falta de professores que trabalhassem mais com a área de educação. Ele afirmou que:

A qualidade do curso ainda deixa muito a desejar no contexto da formação do professor pelo fato do próprio curso ter [...], na época, limitações formativas dos professores na área educacional. Por exemplo, o colegiado do curso não tinha nenhum professor com a especialização na área educacional, né? Então, você não tinha nenhum professor preparado, de fato, em termos de pós-graduação, pra trabalhar disciplinas educacionais [...] ausência de profissionais com a formação específica na área educacional comprometia a formação nesse campo pedagógico. (Professor 6).

Para o professor 6, sua formação inicial, mesmo sendo uma licenciatura, tinha mais características de bacharelado, por causa da ênfase dada aos aspectos conteudistas. O mestrado foi feito na área de Educação e permitiu ampliar sua compreensão acerca de processos formativos, de Educação, pela inserção no meio da pesquisa e estudos teóricos. A investigação feita por ele abordava jogos didáticos e drogas.

Sobre as formações continuadas, o professor mencionou os momentos formativos ofertados pela Prefeitura. Sua opinião era de que eles eram de pouco proveito, pois eram muito burocráticos. Além deles, o docente entrevistado cursou algumas disciplinas como aluno especial no doutorado em Educação da UECE, pois tinha ficado como classificável na seleção para ingressar no programa de pós-graduação. Além deles, após o término do mestrado, ele retornou para a UFC como estudante de Pedagogia, com o objetivo de

compreender mais o campo teórico e prático da Educação, os conhecimentos para atuação como docente, bem como ampliar suas possibilidades de concurso. Essas iniciativas foram todas pessoais e ele não participou de nenhum momento ofertado pela UECE de formação para os seus professores.

A professora 7 possui formação inicial de bacharelado e licenciatura em Psicologia pela UFC e mestrado em Educação feito na mesma instituição. Iniciou a graduação em 1980 e finalizou em 1992. A primeira afirmação feita pela entrevistada sobre sua formação inicial foi a seguinte: “Eu acho que o mais [...] importante, primeiro, é pontuar que eu fiz Psicologia, mas eu queria ter feito Pedagogia [risos]”. (Professora 7). Essa fala demonstra sua identificação com a área de Educação, tanto que sua opção inicial foi realizar a licenciatura em Psicologia e escolheu uma habilitação em Psicologia Escolar. Sua opinião sobre esta primeira etapa do curso expressou que:

Em relação à licenciatura, embora eu tivesse movida, né? Pelo desejo de ser professora, [...] as disciplinas relacionadas, mais especificamente, à prática pedagógica na formação, nessa formação inicial, eu acho que elas foram bem frágeis, eu acho que elas não contribuíram muito não. (Professora 7).

A maneira como realizou o curso não foi regular, por causa de motivos pessoais. A professora se casou, teve filhos e foi morar numa cidade no interior. Por esse motivo, precisou optar por algumas disciplinas a cada semestre para conciliar com as outras demandas da vida. Sua opinião foi de que a graduação em Psicologia foi boa, no entanto o que prejudicava era a sua não identificação com a área. Durante este período, trabalhou em escola do 6º ao 9º ano como chamamos hoje e, pelo fato de cursar Psicologia, foi convidada a lecionar na Escola Normal da cidade onde morava.

Logo que finalizou a graduação, fez uma especialização em Educação pré-escolar. Soube desse curso por intermédio da diretora da escola onde trabalhava no interior, ensinando inglês. Como se identificava com a área de educação e, em particular, com o trabalho com crianças, decidiu cursar essa especialização. Nesse período, uma colega do curso de especialização que também era psicóloga deu incentivos para que realizasse o mestrado.

No mestrado, deu continuidade aos estudos sobre infância iniciados na especialização. Nesta estudou o papel do professor na alfabetização e naquele pesquisou sobre as representações que os educadores infantis tinham com relação às crianças. Sobre o mestrado, afirmou que “foi um curso muito bom também, eu achei que [...] me fortaleceu muito assim do ponto de vista da minha formação como professora também”. (Professora 7).

Sobre as formações continuadas, a professora fez um curso, ofertado pela UECE, de 40h sobre Metodologia do Ensino Superior para os docentes que tinham ingressado na Universidade. Depois de ter tomado posse na UECE, fez também uma especialização em Alfabetização de Crianças e, neste curso, teve uma disciplina sobre Metodologia do Ensino Superior ministrada pela professora Socorro Lucena e, segundo a entrevistada, foi “espetacular”.

O professor 8 é graduado em Pedagogia pela FACEDI/UECE. Iniciou o curso em 2004 e finalizou em 2009. É mestre em Educação e fez especialização em Ensino de História e Geografia. O seu tempo de experiência no Ensino Superior é concomitante aos trabalhos realizados na Educação Básica. Na UECE, desde 2010, trabalha como professor substituto, renovando seu contrato por meio das aprovações nos processos seletivos. Ele começou a ensinar na Universidade com apenas um ano e meio de formado. Trabalhou o primeiro ano no *campus* do Itaperi e os outros na FACEDI. Na Educação Básica, ele iniciou um ano antes do Ensino Superior, em 2009. Durante dois anos, trabalhou em escola particular, ensinando História e Geografia. Em 2011, assumiu concurso da Prefeitura e trabalha até hoje como professor efetivo do Município de Itapipoca nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já foi coordenador pedagógico na escola e também atuou como formador de professores no projeto Projovem Campo. Um pouco antes de trabalhar na FACEDI, ainda ensinou por seis meses Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

O exercício de refletir sobre sua formação inicial foi potencializado pelo fato de ele ensinar no curso onde foi formado. Sua trajetória formativa foi marcada pelo envolvimento com os movimentos sociais. Durante dois anos, foi bolsista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), envolveu-se com trabalhos nas áreas de assentamento, com o MST e foi presidente do Centro Acadêmico. Segundo ele, essas experiências o fizeram compreender o significado da Universidade e da oportunidade de um estudante, como ele, da zona rural, cursar uma graduação. A primeira vez que ele foi para cidade foi para se inscrever no exame vestibular. Ao sair do interior e deixar de colaborar com a renda da família para estudar, ele sentiu uma responsabilidade grande com a formação. Ele pensava: “eu tenho que me formar e tenho que conseguir um emprego por esse meio” (Professor 8). As experiências nos movimentos sociais o fizeram compreender a universidade não somente como local para formação profissional, mas também de formar pessoas para atuarem na sociedade. Sua posição como estudante era de muita responsabilidade com relação ao curso, buscando ter um bom desempenho nas disciplinas como uma maneira de mostrar que seu engajamento nos movimentos sociais não atrapalhava a formação profissional.

Sua opinião sobre o curso é de que existe uma cultura de acostumar-se com o mínimo, com estudar somente o que é cobrado, com a leitura de fragmentos de texto. Isso gerou lacunas na formação que ele identificou quando foi se preparar para concurso e foi ensinar na Universidade. O docente entrevistado afirmou que:

Eu cuidei muito da minha formação aqui dentro, zelei por ela, e mesmo assim percebi que ela ficou com muitas lacunas [...] e algumas delas falando especificamente assim da minha experiência, pelas lacunas que eu trazia da minha formação básica também [...] eu não tinha uma cultura de muita leitura, as escolas que eu estudei praticamente não tinha biblioteca, na minha casa não tinha livro, né? Assim, eu nunca vi um livro assim, dentro da minha casa, porque meus pais, eles tinham pouca escolaridade e a gente não tinha essa cultura. (Professor 8).

Mesmo com essas dificuldades, considerou ter vivido uma boa formação, pois ela edificou estruturas que lhe permitiram dar mais passos. Sobre a especialização, o professor nos disse ter pouco para falar. Ela foi realizada numa faculdade particular do Município de maneira precária. A narrativa abaixo expressa a sua opinião sobre a especialização feita:

Eu considero isso mais uma certificação, vou ser bem sincero nesse sentido, embora assim, de certo modo, é, foi uma certificação, mas foi também pra uma área que eu tinha uma identidade muito forte, né, que era a história [...] eu trabalhei com ensino história, geografia antes disso no particular, então eu fui pra essa área, é... eu acho que eu tentaria resumir assim, eu fui mais pra legitimar que eu tinha uma habilitação nessa área com os conhecimentos que eu já tinha. (Professor 8).

O mestrado foi feito na Faculdade de Educação da UFC. Sua pesquisa de mestrado foi na área de Educação do Campo, fez parte da “[...] linha de movimentos sociais, educação popular, escola, com o eixo de educação de jovens e adultos, dinâmicas sociais no campo e na cidade”. (Professor 8). O mestrado contribuiu, por meio de estudos teóricos, para sanar lacunas que ele identificou na graduação. Por já trabalhar no Ensino Superior, iniciou o mestrado com muitas inquietações e maturidade para a vivência dessas experiências formativas e desenvolvimento de competências como pesquisador. Além disso, descobriu que sua identificação com a Educação do Campo adveio de sua história de vida. Sobre formações ofertadas pela UECE para o desenvolvimento profissional de seus professores, ele não participou de nenhuma. Somente mencionou que quando estava lotado no Centro de Educação, no Itaperi, recebia auxílios financeiros para participar de eventos e apresentar trabalhos.

O professor 9 é licenciado em Pedagogia e em Ciências Biológicas pela FACEDI/UECE. Possui especialização em Psicopedagogia pela UVA, de Sobral, em Gestão Escolar pelo Conselho Escolar de Educação do Ceará, Educação Ambiental pelo FAUC e,

quando realizamos a entrevista, estava finalizando uma especialização em Coordenação Pedagógica.

Possui 25 anos de experiência na Educação Básica. Em 1995, ingressou por meio de concurso público e começou a trabalhar no Ensino Fundamental. Nesse período, foram os primeiros concursos realizados no Município. Ele entrou por intermédio do curso normal pedagógico de nível médio que tinha cursado. Foi a sua primeira formação na área educacional, pois se identificava com o magistério e tencionava trabalhar com Educação. Essa identificação, ele atribuiu ao bom relacionamento que estabelecia com os professores.

Quando começou a trabalhar no Município como professor, queria progredir profissionalmente e, por esse motivo, em 1997, realizou o exame vestibular da FACEDI para ingressar na licenciatura em Pedagogia. Fez o curso em quatro anos e meio, e finalizou em 2001. Em 2005, entrou como graduado e iniciou o curso de Ciências Biológicas na FACEDI e finalizou em 2010.

Sobre a formação na Universidade, o primeiro elemento destacado pelo docente foi a ideia de ter adentrado um “novo mundo [...] mundo da leitura [...] das pesquisas, dos teóricos” (Professor 9), proporcionando crescimento para ele. O outro foi a valorização profissional, pois nessa época eram poucos os professores da Prefeitura que cursavam o nível superior ou que eram licenciados. Após a LDB 9394/96, quando se instituiu a “Década da educação”, segundo ele, iniciou-se uma corrida em busca de formação, bem como se espelharam as faculdades particulares.

Sobre as pós-graduações, ele as relacionou à necessidade que identificava de formação naquele momento e também às oportunidades que surgiam. O curso de Psicopedagogia foi um exemplo disso. Foi aberta uma turma em Itapipoca e ele aproveitou a possibilidade de realizar essa especialização. O professor se identificava com os estudos nessa área e também visava ao crescimento salarial, no entanto, jamais atuou em trabalhos como psicopedagogo. A segunda especialização feita, em Gestão Ambiental, teve relação com a graduação em Ciências Biológicas, pois ele queria também trabalhar para o Estado, ensinando no Ensino Médio. Tanto que, quando finalizou a segunda licenciatura, já começou a trabalhar numa escola, ministrando aulas de Biologia, por cerca de oito anos num distrito de Itapipoca. Nesse mesmo período, começou a atuar em cargos da gestão como servidor do Município e tornou-se coordenador pedagógico. Dessa experiência, veio a necessidade de cursar a terceira especialização em Gestão Escolar. Passou quatro anos como coordenador pedagógico e faz cinco anos que atua como diretor de escola.

Quando começou a trabalhar como professor substituto na UECE, deixou a escola onde trabalhava no ensino médio, porque a SEPLAG não permitiu o docente possuir duas matrículas no Estado, pois se configurava como acúmulo de cargo. Com relação a formações direcionadas à docência no Ensino Superior, ele não participou de nenhuma nem foi convidado pela UECE a participar.

O professor 10 é engenheiro-agrônomo, com mestrado em Economia Rural e doutorado em Educação Brasileira, com sanduíche na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais na França. Estudou na área de Educação de Jovens e Adultos, escolas e dinâmicas sociais. Toda sua formação foi realizada na UFC.

O professor 10 não teve experiência na Educação Básica, mas vivenciou trabalhos, de 1996 a 2002, como supervisor de um projeto da reforma agrária, dando capacitações e assistências técnicas aos assentados. Como essa experiência envolvia não somente temas relativos à produção agropecuária, mas também discutia sobre saúde, cultura e educação, relacionava-se também à escola. Trabalhou, ainda, num curso técnico que formava jovens para a produção de animais.

O docente entrevistado sempre teve muito envolvimento com os movimentos sociais e seu engajamento político se reflete nos percursos formativos trilhados. Iniciou a formação inicial em Agronomia em 1982 e finalizou em 1989. Caracterizou o curso como técnico voltado para produção de alimentos. Refletindo sobre esse momento formativo, após 30 anos de formado, considerou a graduação deficiente na formação política e educacional, já que tinha como foco o campo. Ele avaliou que deveria haver mais disciplinas voltadas para Educação, Cultura, Filosofia, Política e História no curso. A compreensão dessas lacunas fê-lo sair em busca de estudos em outras áreas de conhecimento. Segundo ele, o curso se dirigia para o agronegócio, o homem do campo empresário. Ele não se identificava com essas características, nem queria atuar profissionalmente assim.

Iniciou o mestrado em 1996, em Economia Rural, também vinculado ao Centro de Ciências Agrárias da UFC. Ele afirmou que:

Também percebi graves equívocos no projeto de formação, porque como era economia, mas economia que tratava de uma economia simplesmente mais empresarial [...] Isso eu acho que é um erro muito grave [...] não mostrava as outras dimensões ou as outras perspectivas de, de formação é, do mestrando, os outros campos da economia, né? Economia marxista, economia de perspectiva mais social não, aquilo era ocultado, então achei aquilo ali também de muito grave. (Professor 10).

No fim do mestrado, participou de um projeto de extensão vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e aos movimentos sociais do campo. Essa

experiência foi, segundo ele, decisiva para sua formação, pois possibilitou questionamentos sobre seu trabalho como agrônomo no campo, as relações com os movimentos sociais e as contextualizações histórico-sociais dos estudos realizados. Suas reflexões expressaram que

O conhecimento que você tá trazendo da academia tá distante da realidade concreta, sobretudo dos trabalhadores, da classe trabalhadora, seu conhecimento está distante, talvez você esteja mais preparado para um trabalho de empresarial no campo. (Professor 10).

Essa era a maneira como ele compreendia as limitações da graduação e do mestrado, tanto que sua dissertação focou no campesinato, na lógica de produzir para sobreviver e não na perspectiva empresarial de produção no campo, cujo foco era o lucro. A pesquisa buscava “[...] identificar que tipo de agricultura é desenvolvida em um assentamento de reforma agrária em Canindé” (Professor 10). Segundo ele, a Universidade não era favorável a esta investigação, no entanto, o docente entrevistado a realizou mesmo assim.

A experiência nos assentamentos de reforma agrária foi o local onde ele aprendeu sobre como fazer resistência, foi o “berço”, a “escola” para sua atuação sindical na UECE. Desde 2003, quando assumiu o concurso na Universidade, a formação dos trabalhadores, as lutas sociais e resistências tornaram-se preocupações centrais do seu trabalho como professor, permeando as disciplinas que leciona, os projetos de extensão e iniciação científica que orienta. Participou das greves e ele as considerou escolas de articulação com os movimentos sociais, estudantis e sindicais.

Com base nessas experiências, ele elaborou sua proposta de pesquisa de doutorado, relacionando o governo Lula com o MST, com foco na formação política. Paulo Freire foi um autor fundamental para trabalhar Educação e Política. Gramsci, Lenin, Marx também foram referenciais para os seus estudos. Durante o doutorado, passou seis meses em Paris. De formações voltadas para a docência universitária, ele não participou. Recordou-se de cursos esporádicos oferecidos pela UECE sobre metodologia, mas não os realizou.

O professor 11 é licenciado em Pedagogia pela FACEDI/UECE e doutor em Educação pela UECE. cursou a formação inicial de 2001 a 2006, por causa dos períodos de greve que atrasaram o término do curso. Ele gostou da licenciatura, mesmo reconhecendo as limitações de estudar numa instituição de Ensino Superior no interior. Envolveu-se, no entanto, em todas as oportunidades que apareciam. Já no terceiro semestre do curso, foi monitor da disciplina de Introdução à Psicologia, participou de eventos, publicou trabalhos, ministrou oficinas. Essas experiências, segundo o professor entrevistado, foram importantes para o seu desenvolvimento profissional.

Também realizou a segunda licenciatura, em Geografia, pela UVA, pois trabalhava no Ensino Médio ensinando esta disciplina. O curso foi feito em regime especial, durou três anos e meio, tendo aulas aos sábados e nos meses de férias de maneira intensiva. Ele reconheceu que esse curso teve limitações na formação, em virtude de as atividades terem sido realizadas de modo condensado e sem tempo para maturação. Durante o curso, também já trabalhava como professor substituto na FACEDI.

Antes de fazer o mestrado, cursou uma especialização pelo INTA em planejamento, avaliação e gestão escolar, em 2010 e 2011. A crítica que fez ao curso foi relacionada ao fato de fazer somente trabalhos em sala de aula. Quando concluiu a especialização, fez a seleção para ingressar no mestrado em Educação da UFC e foi aprovado em primeiro lugar. Para ele, essa conquista foi fruto das trajetórias trilhadas nas duas formações iniciais. Ele afirmou que

Assim, eu acho necessário falar da seleção, porque existem aspectos da seleção que envolve a minha trajetória, como por exemplo, um bom resultado que eu tive na prova escrita, um bom resultado que eu tive na prova de currículo, que eu tirei dez, mas foi fruto de uma trajetória que tem a ver com as minhas duas formações iniciais né, em pedagogia e em geografia, devido às trajetórias de publicações e participações de eventos que isso pra mim, foi um diferencial na formação inicial que eu vejo que muito dos meus colegas não tiveram, embora tivesse as mesmas aulas, os mesmos professores, mas ficaram limitados a sala de aula. (Professor 11).

Cursou o mestrado em Educação na UFC de 2011 a 2013 e considerou o curso muito importante para sua formação profissional, principalmente, na área de investigação científica. Segundo o professor entrevistado, a licenciatura em Pedagogia deixou lacunas nos estudos teóricos e metodológicos para pesquisa e, por esse motivo, ele precisou desse intervalo de 2006 a 2011 para tentar a seleção e preparou-se para entrar no mestrado. Atuou na Educação Básica durante esse período, era formador de professores no Município, mas não se distanciou da Universidade.

Durante esses quatro anos atuando na educação básica, eu continuei publicando trabalhos, continuei participando de eventos, mesmo que eu colocasse alguém para substituir o substituto, porque dentro de mim tinha o desejo, o interesse, a inquietação de tornar-se professor universitário, poderia ser um sonho distante para alguém que estava lá atuando na educação básica que não era nem na sede do município, durante esses quatro anos, três deles eram em anexo que funcionava no interior da cidade. Eu pegava às vezes três transportes para chegar no local, três para ir e três para vir. Às vezes eu passava mais tempo dentro do ônibus, dentro dos transportes do que dentro da sala de aula. Mesmo com todas essas dificuldades foi nesse contexto que nasceu meu tema de pesquisa de mestrado. (Professor 11).

A pesquisa de mestrado questionava quais saberes da experiência o professor constituía ao interagir em sala de aula. Ele os denominou de saberes da interação. O tempo de

estudos no mestrado foi intenso, pois tinha que conciliar os trabalhos como professor substituto na FACEDI, as atividades como agente administrativo no Município de Itapipoca e ainda tinha que finalizar a segunda licenciatura. Durante este período, no entanto, identificou a inquietação que originou sua proposta de tese. Portanto, assim que finalizou o mestrado, inscreveu-se na seleção do doutorado na UECE, que concluiu em 2018.

Com relação às formações relacionadas à docência no Ensino Superior, ele afirmou o seguinte:

Uma crítica que eu faço à universidade é que nem na minha experiência enquanto professor substituto e nem hoje, assim, eu não vejo uma preocupação tão de fato intensiva com uma formação continuada do professor, até porque nós que atuamos no ensino superior, não existe uma formação específica que venha preocupar-se com aspectos pedagógicos da formação docente. (Professor 11).

Cursou uma disciplina optativa no doutorado sobre Metodologia do Ensino Superior e cursos de formação em didática no Ensino Superior por conta própria. Quando estava como substituto na UECE, não teve nenhuma formação nesse sentido. Quando assumiu como efetivo, foi convidado a participar de uma semana de palestras sobre docência universitária. Os docentes, no entanto, não eram obrigados a participar e, segundo ele, não tinha tanta preocupação pedagógica. Era mais uma apresentação da Instituição. Sobre essa iniciativa da UECE, ele afirmou que:

Eu considero a experiência como uma boa iniciativa e que não deve ficar somente para os professores efetivos, mas para todos os professores da universidade. Eu penso que a UECE, não estou criticando a instituição que eu trabalho, mas vendo como uma possibilidade, ela poderia se inspirar no projeto que tem na Universidade Federal do Ceará que é o projeto CASA, que é uma formação continuada que não se dá só em uma semana, ela se dá durante todo período do probatório e outros professores que já tenham passado do probatório eles podem fazer essa formação. Eu acredito que é necessária essa formação para que a gente possa até compartilhar as nossas experiências de ensino, porque como desde o mestrado eu estudo a categoria interação, eu penso que essa categoria interação não se dá só na interação, professor-aluno, mas na interação pedagógica que pode ocorrer entre os próprios colegas de trabalho. Eu aprendi muito com os meus colegas na educação básica e aprendo com os meus colegas no ensino superior. Eu penso que no ensino superior essa troca de experiência é mais limitada né, devido talvez algumas vaidades acadêmicas a gente às vezes não compartilha muito o que está dando certo ou o que está dando errado nas nossas práticas que poderia ser também relevante dentro da formação docente. (Professor 11).

Para o professor 11, as formações dos professores poderiam acontecer no dia a dia de trabalho, nas reuniões de colegiado, por exemplo, propiciando interações e trocas de experiências entre os colegas. Ele denominou de formações contínuas sobre docência.

A professora 12 é formada em Pedagogia e possui doutorado em Educação, ambos realizados na UFC. Iniciou a formação inicial em 1997 e finalizou em 2001. A

primeira expressão dita com relação ao curso foi gratidão por ter vivenciado muitas oportunidades ofertadas pela instituição. Ela disse que

Eu sou muito grata, porque eu posso dizer que aproveitei o máximo de oportunidades que o curso me ofereceu e eu posso dizer que tive uma formação inicial que poderia ser modelo para todos os alunos, mas que são poucos que tem, poderia ser mais universalizado que é a formação para pesquisa. (Professora 12)

O contato com a pesquisa possibilitou compreender a formação docente não como instrução, mas como momento de produção de conhecimentos. Entendia “[...] a docência como um campo dinâmico [...] de produção, não de repetição, de reprodução, mas de constante mobilização de conhecimentos [...] para produzir conhecimentos na prática”. (Professora 12). Envolveu-se em muitos projetos e, por esse motivo, considerou que na licenciatura vivenciou ensino, pesquisa e extensão. Essas experiências lhe proporcionaram uma fundamentação teórica consistente e contextualizada.

Na época da graduação, foi bolsista e o professor orientador solicitava a leitura de um livro por semana para apresentar, além das disciplinas regulares do curso. Concomitante à Pedagogia, cursou também Música. Participava do projeto de extensão de canto coral da UFC. “A prática do canto era o espaço formativo e de conexões com diferentes práticas formativas nessa área [...] pelo canto, eu também terminei indo também para o curso de Música, aí eu terminei, ao mesmo tempo, que eu terminava Pedagogia”. (Professora 12). Essas formações lhe proporcionaram liberdade para pensar e fazer.

O Benfica era o meu, a minha grande casa né, na época na UFC. Então, era o dia todo ali envolvida em diferentes movimentos de estudos, de participação. Então, foram anos de muita plantação eu posso dizer para que eu hoje possa ter condição de colher melhor aqui esse trabalho, ter um jeito muito mais tranquilo de mobilização, de dinamização, e de produção, de produção em contexto situado. (Professora 12).

Quando finalizou a graduação, fez concurso para ser professora do Município de Fortaleza e foi aprovada. Por intermédio de um professor da UFC que trabalhava com a elaboração do projeto de implantação da informática educativa em Fortaleza, foi atuar como formadora na equipe do referido professor e não foi para sala de aula. Foi uma experiência marcante, pois teve formação para compor este grupo de trabalho e estudou sobre Informática educativa, por meio do universo virtual. Essa foi a sua primeira experiência de formação de professores. Foi um momento marcante, pois a proposta formativa era elaborada juntamente com os sujeitos a serem formados, exigia bastante pesquisa - pois não tinham material pronto - e diálogo com os participantes.

A pós-graduação, tanto mestrado como doutorado, foram vividos na UFC. Segundo a professora 12, foi fruto do esforço e da formação para pesquisa na graduação e

dessa experiência formativa na Prefeitura. No primeiro momento, a possibilidade de entrar num programa de pós-graduação parecia muito distante, por causa do seu contexto de vida, das condições socioeconômicas não muito favoráveis. Quando entrou no mestrado, compreendeu a docência como um campo vasto de produção de conhecimento e que ela fazia parte desse trabalho.

A pesquisa empreendida estava vinculada ao grupo de pesquisa coordenado pelo seu professor orientador na UFC e abordava a temática sobre saberes da prática docente. A investigação questionava “[...] como se constituía os saberes de experiências dos professores de arte e educação” (Professora 12). Estudou várias trajetórias de professores que trabalhavam como arte-educadores. A escolha por esse assunto foi relacionada ao período quando era bolsista na graduação em Pedagogia e às experiências com o canto coral no curso de música, cujo foco era regência. O envolvimento com corais em ONG, em escolas

foi constituindo um desejo de me aproximar desse campo da prática [...] tendo como base todos os estudos que eu desenvolvi quando bolsista de pesquisa né, nesse grupo de pesquisa sobre saberes da prática docente. Então, eu vou continuar esse estudo sobre os saberes da prática docente, buscando compreender como se constitui isso nas experiências dos arte-educadores. (Professora 12).

Os estudos feitos destacaram que a formação num curso de graduação não é elemento único para constituição dos professores de arte-educação. Existem outros espaços formativos, como museus, exposições, e foi justamente pensando neles que a proposta de pesquisa de doutorado foi pensada, problematizando os conceitos de formação. Na “[...] proposta do doutorado, onde nós articulamos esses espaços, principalmente, da informática educativa, do ensino a distância e também dos cursos e organizando em diferentes espaços de formação e nesses espaços trabalhei com saberes colaborativos dos arte-educadores”. (Professora 12).

Durante o doutorado, que teve início em 2004 e finalizou em 2009, ainda era servidora do Município de Fortaleza e não conseguiu afastamento. Como realizou uma pesquisa-ação, envolveu-se muito com os trabalhos da tese, ofertou cursos pela Biblioteca Virtual da Prefeitura, fez parcerias e também disponibilizou cursos nos ambientes virtuais da UFC. Foi um período muito intenso de trabalho que quase a levou a desistir do doutorado, também por motivos financeiros, pois a pesquisa-ação exigia estrutura e materiais para os cursos. Por esse motivo, decidiu fazer o concurso da UECE e foi aprovada. “Foi o salário da UECE que me deu condição de alavancar a minha pesquisa”. (Professora 12).

Quando iniciou os trabalhos da UECE, não participou de formações relacionadas à docência. Sobre isso, afirmou que:

Hoje eu percebo o quanto os professores que não tem essa base de conhecimento pedagógico [...] que não teve inserção né, nesse campo de conhecimento que é riquíssimo, muitos professores vem provenientes de outras licenciaturas, de outros campos de pesquisa que ficam distante dessa dinâmica da docência, como eles tem muitas dificuldades na inserção quando eles chegam na Universidade, porque não existia nenhuma formação, eu não participei de nenhuma formação”. (Professora 12).

Em 2011, entrou no grupo de pesquisa EDUCAS (Educação, Cultura Escolar e Sociedade) e pesquisou, em todas as licenciaturas da UECE, a relação ensino e pesquisa. Por meio da investigação, identificaram desconhecimento das outras áreas de conhecimento sobre os estudos feitos em Educação e também preconceito com relação aos saberes pedagógicos. Segundo a professora entrevistada, o PIBID foi

[...] um grande ponta pé para desconstruir, [...] diluir esses muros entre as áreas que a Universidade costuma chamar e que eu ponho entre aspas ‘do campo científico’ das ciências naturais, que a gente pode chamar de diferentes modos e o campo pedagógico, porque o PIBID fez o que poucos projetos conseguem fazer colocou os professores em constante diálogo, em constante interação com o campo pedagógico [...], por exemplo, eu vejo professores lá em Química desenvolvendo estudos sobre gestão, sobre os contextos da prática docente. Tudo isso foi o PIBID que possibilitou em considerar o campo da prática, como campo de produção de conhecimento. (Professora 12).

No âmbito desta realidade, a professora 12 considerou que a UECE está avançando. Um exemplo que ela citou foi o curso ofertado em 2016 para os professores que tinham ingressado recentemente na Instituição. Para ela, isso já foi um passo de mudança e cuidado com a formação pedagógica dos docentes.

O mapeamento destas experiências permite-nos refletir sobre possibilidades de mudanças nas formações de docentes universitários. As narrativas dos sujeitos nos mostram iniciativas pessoais dos professores e de sua responsabilidade, com pouco incentivo institucional e pouco trabalho coletivo de colaboração. Lidamos com sujeitos que tiveram experiências nas escolas de Educação Básica, mesmo alguns deles sendo bacharéis.

Os percursos formativos dos sujeitos exprimem características em comum como: a participação em bolsas de monitoria, iniciação científica, extensão, a apresentação de trabalhos em eventos científicos, ou seja, a vivência de atividades proporcionadas pela Universidade além da sala de aula, com ênfase na formação para a pesquisa. O contato com os estudantes também apareceu como elemento preponderante do trabalho como docente, pois eles são o foco das propostas formativas.

Outro fator identificado é a atuação de professores considerados como modelo na sua formação e atuação profissional. Este é um modo de aprender a profissão pela imitação de exemplos. A cópia das práticas de um professor-modelo também sinaliza as fragilidades da

formação. Mesmo os docentes formados em cursos de licenciatura mencionam suas limitações em formar para a docência.

O cuidado com a formação pedagógica para o exercício da docência universitária significa valorizar o magistério nesta etapa da Educação e considerar o professor uma variável institucional importante para o desempenho dos processos de ensino (meio) e aprendizagem (fim). Isso se configura como uma mudança de paradigma. Estudiosos como Pimenta e Almeida (2009) são enfáticos ao afirmar em uma ausência de preocupação em formar o docente universitário para o exercício do ensino. Esta afirmação pode ser constatada, por exemplo, na avaliação da qualidade do trabalho docente que se expressa na sua produção acadêmica e no pouco amparo e incentivo da legislação sobre o Ensino Superior, configurando-se uma negligência com relação ao pedagógico. Este fato se relaciona, também, com as compreensões limitadas vinculadas à Pedagogia, concebendo-a como uma ciência focada somente na criança, como um campo de trabalho majoritariamente feminino e que estabelece normas e prescrições arrimadas numa didática instrumental. É preciso superar estas concepções, pois se o professor universitário trabalha com o planejamento das disciplinas que estão sob sua responsabilidade, interage pedagogicamente, estabelece processos de ensino e aprendizagem e avalia, ele trabalha pedagogicamente, pois estabelece processos educativos num contexto institucional. Suas práticas de ensino, mesmo que ele não concorde, refletem concepções acerca do exercício da docência, de como se ensina e elabora conhecimentos. Por exemplo, mediar o ensino e a aprendizagem com amparo numa posição investigativa mostra uma concepção de exercício profissional docente que vai além da perspectiva de transmitir conteúdos, compreendendo a aula como uma possibilidade de intervenção pedagógica que precisa de planejamento, execução e avaliação.

A dificuldade de interagir com colegas professores foi um elemento que apareceu nas narrativas, salientando os campos da disputa que envolvem o ambiente acadêmico, bem como a vaidade que dificulta a abertura para o diálogo; e, ainda, a certificação como legitimação de conhecimentos para o trabalho, mesmo reconhecendo as limitações dos cursos de formação, bem assim a realização de cursos para aumento salarial, que foi um fator recorrente nas falas dos entrevistados.

Os percursos formativos são um elemento do tripé do fazer-se docente e mostram como estes sujeitos foram se constituindo professores. Alguns destacaram a fragilidade de sua formação para a docência. E, quando se referem aos conhecimentos pedagógicos, focam em elementos constituintes da didática como metodologias e recursos, numa concepção instrumental dessa área de estudo da Pedagogia. Destacaram que os cursos realizados lhes

deram subsídios para conhecimento específico da área. A busca por formar-se para a docência se fundamentou em iniciativas pessoais de realizar cursos por conta própria. As experiências em sala de aula apareceram como lugar de aprendizagem da docência e como a maior formadora, ou seja, as experiências práticas têm mais significado formativo do que as formações vivenciadas na Universidade.

O PIBID recebeu lugar de destaque nas narrativas dos professores 1, 4 e 12 como possibilidade de aprendizagem da docência, por causa do contato constante nas escolas e com os professores da Educação Básica. No caso do curso de Química, esta experiência ensejou mudança de concepção acerca da formação dos estudantes, ajudando a problematizar a característica de bacharelado do curso.

As trajetórias biográficas e as experiências vivenciadas fora da Universidade também fazem parte dos percursos formativos dos sujeitos. Focamos nas formações institucionais, mas as suas narrativas expressaram vivências que ultrapassam a formalidade e aconteceram em outros espaços de convivência. Isso significa que a formação é um elemento prioritário para o fazer-se docente, no entanto não é exclusivo. Ela compõe a rede de significados da docência universitária. Desconstruímos ideias pré-concebidas de que existe uma formação-modelo que dê conta do trabalho no magistério e passamos a compreender que a formação ganha sentido quando é contextualizada, em particular, quando se refere a sujeitos adultos nos seus locais de trabalho com necessidades particulares; ou seja, as formações são contextualizadas de acordo com as distintas trajetórias de aprendizagem. Os percursos narrados pelos sujeitos sinalizam isso. Eles buscaram as formações de acordo com as necessidades vivenciadas num dado momento da sua história profissional.

Os percursos formativos dos sujeitos nos levam a refletir sobre a pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário. E esse fato é contraditório, pois são eles os responsáveis pela formação de professores para a Educação Básica. Um exemplo disso é a narrativa deles sobre a formação para a pesquisa na pós-graduação. A tradição investigativa na Universidade caracteriza o docente como pesquisador e produtor de conhecimentos. Eles destacaram como algo importante para o seu trabalho, mas não suficiente. De igual modo, as iniciativas da UECE de formação continuada para os seus docentes e o acompanhamento deles foram pontuais, sinalizando movimentos dispersos, dependentes dos interesses pessoais dos professores que quisessem cursar a proposta formativa da Instituição. O que nos aparece como preponderante é a responsabilização pessoal do professor com a profissão e o pouco amparo e acompanhamento institucional. O

desenvolvimento profissional de um docente não pode se assentar apenas nas iniciativas individuais, pois é preciso também haver responsabilização institucional.

Identificamos, nas trajetórias narradas, experiências de autoformação, heteroformação e interformação. Como explicam Vaillant; Marcelo (2012),

A autoformação é uma formação na qual o indivíduo participa independentemente e tem sob o seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A heteroformação se organiza e se desenvolve 'de fora', por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que dela participa. Por último, a interformação se refere à formação que se produz nos contextos de trabalho em equipe. (P. 30).

No contexto do nosso estudo, compreendemos autoformação como os estudos pessoais empreendidos pelos professores de acordo com as suas necessidades de trabalho. A heteroformação é cada curso feito por eles em instituições de ensino, de maneira formal. Já a interformação nós a concebemos como as trocas de experiência entre os colegas que, apesar das dificuldades de interação expostas, ainda ocorrem entre os professores com afinidades entre si.

A epistemologia da prática nos demanda formação, pois formar significa constituir conhecimentos. É um processo permanente de busca de melhorias e de identificação com uma profissão. Por esse motivo, é elemento constitutivo do desenvolvimento profissional. Defender a importância de uma epistemologia da prática profissional valoriza o conhecimento docente, em particular, o pedagógico. Por esse motivo, cresce a preocupação com o desenvolvimento profissional docente. O professor é uma pessoa que se constitui como profissional. Ele lida com sujeitos que fazem parte dos processos cognitivos e compartilha com eles saberes e experiências (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Para Zabalza (2004), desenvolvimento “[...] significa vir crescendo em racionalidade (saber o que faz e por que faz), em especialidade (saber por que umas coisas são mais apropriadas que outras em determinadas circunstâncias) e em eficácia”. (P. 141). É um fenômeno permanente que envolve conhecimentos, sentimentos e experiências.

É consenso entre vários autores a relevância da discussão sobre o desenvolvimento profissional do professor, em particular, no que se refere à formação pedagógica e à relação entre a prática de ensino do professor e a eficácia da aprendizagem dos estudantes. Consoante Garcia (2009), instituições como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e AERA (*American Educational Research Association*), em seus relatórios internacionais, demonstram preocupação com a formação do professor, pois consideram que a ação educativa do docente influi na aprendizagem do

discente. Além disso, é preciso destacar a velocidade das mudanças vividas no século XXI, já que o professor precisa adequar-se a essa realidade, empreendendo esforços para alavancar a aprendizagem dos estudantes. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a qualificação do docente universitário em sua atuação específica e pedagógica foi também objeto de preocupação de debates internacionais como a Conferência Internacional sobre Ensino Superior, realizada em Paris no ano de 1997.

Portanto, “[...] para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 82). A epistemologia da prática docente considera este elemento o ponto de partida e chegada que ressignifica os saberes da profissão professor. Compreender a Pedagogia como campo teórico fundamental para qualificação de um docente significa preocupar-se com as finalidades educativas, seus formatos metodológicos concretizados por meio da didática.

Na perspectiva de Therrien (2006), quando nos referimos ao docente formador de outros professores, encontramos profissionais competentes em suas áreas de conhecimento particulares e que intervêm pedagogicamente de acordo com a racionalidade da ciência normativa e instrumental, com dificuldade para dialogar com a perspectiva pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa contextura, os estudos sobre desenvolvimento profissional docente definem essa categoria de análise fundamentada no tripé profissional-pessoal-organizacional. A formação pedagógica dos professores precisa ser institucionalizada, pois não se pode conceber o desenvolvimento profissional somente como uma atitude individual do docente em busca de melhorias para sua prática, porquanto, “[...]o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular”. (GARCIA, 1999, p. 139). A necessidade de constituir uma cultura institucional que possibilite o desenvolvimento profissional docente é marcante, pois ele é um fenômeno permanente e depende de políticas da instituição viabilizadoras de propostas formativas e de valorização do ofício docente, criando espaços contínuos de formação continuada, buscando reflexão e ação. O desenvolvimento profissional envolve uma perspectiva epistemológica da docência relacionada aos saberes que a fundamentam como campo de conhecimento e um viés profissional, como terreno específico de intervenção de trabalho.

A seguir, narramos a constituição de saberes e as vivências de práticas de ensino. Eles aparecem juntos, pois compreendemos os dois como interdependentes. Os saberes são

fruto dos percursos formativos e são constituídos e ressignificados mediante práticas que os mobilizam, questionam e atualizam.

5.3 CONSTITUIÇÃO DE SABERES E VIVÊNCIAS DE PRÁTICAS DE ENSINO

Maurice Tardif (2000) questiona quais saberes compõem a prática profissional do professor e, quando se refere a saberes, relaciona-os a conhecimentos, competências, habilidades ligadas à docência e à sua utilização em sala de aula. Todos esses elementos perpassam os processos formativos e as práticas de ensino do professor. Os saberes constituem uma base consistente de reflexão teórica, ultrapassando a ideia de “aprender fazendo” ou de “quem sabe fazer sabe ensinar”.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço; o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (TARDIF, 2014, p. 11).

Os saberes docentes são também sociais, pois partilhados por um grupo, utilizados num sistema de ensino, têm objetivos em comum, relacionam-se com tempos e mudanças na sociedade e são socializados profissionalmente. Isso significa que estes saberes não estão vinculados apenas à individualidade de cada docente, mas se ligam a situações de trabalho contextualizadas em instituições de ensino e com tarefas complexas a serem desempenhadas. São saberes, portanto, individuais e sociais. E, quando nos referimos ao espaço da Universidade, à especificidade do ensino, pesquisa e extensão atribui mais peculiaridades à docência neste contexto particular. Os saberes docentes estão em íntima relação com o seu trabalho e a serviço dele.

A docência é um trabalho interativo sobre, com e para outros sujeitos reunidos, normalmente, em grupos. O ser humano é a matéria-prima de sua profissão. A epistemologia, portanto, é uma teoria da docência e estuda os componentes de seu trabalho: organização, objetivos, conhecimentos, tecnologias, objetos, resultados. Assim, compreendemos que a atividade docente não é simples nem natural. Ela é uma elaboração social que pressupõe escolhas epistemológicas. O trabalho do professor é heterogêneo e lida com elementos conflitantes. Ao mesmo tempo, existem também regularidades características do cotidiano de instituições de ensino. Para compreender o saber-fazer docente, é preciso dar relevância às características anteriormente mostradas (TARDIF; LESSARD, 2007).

A docência é uma profissão marcada por imprevisibilidade, singularidade, incerteza, conflitos, instabilidades, novidades e dilemas característicos de uma profissão que lida diretamente com seres humanos em formação. Por esse motivo, sua epistemologia ultrapassa o conhecimento específico de uma da área particular. Seus saberes são plurais e relacionam-se mutuamente de maneira situada e particular, a depender dos sujeitos participantes e do contexto onde estão inseridos. O docente é uma pessoa que constitui continuamente saberes e relaciona-se com grupos de pessoas chamadas a aprender conteúdos específicos, definidos socialmente. Ao mesmo tempo em que trabalha com estudantes reunidos em classes, lida com a individualidade de cada pessoa situada num tempo e espaço peculiar, com significados também particulares.

A prática docente deve ser constituidora dos saberes do professor, pois ela é complexa e envolve diversos elementos como contexto institucional, realidade dos estudantes, tamanho e perfil das turmas, organização do trabalho, carga horária, atividades, materiais disponíveis, etc. “Os saberes profissionais dos professores [...] estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade”. (TARDIF, 2000, p. 15). Isso significa que, ao nos remeter às categorias de análise, estamos vinculando-as à vivência do fazer docente, da sua prática profissional. Os saberes docentes são de variados tipos e complementam-se no exercício da docência. Eles são formados pelos saberes da formação profissional, vinculados a uma instituição de ensino que visa a formar professores de acordo com as Ciências da Educação e suas referidas ideias pedagógicas. Também são compostos pelos saberes disciplinares e curriculares, relacionados aos campos de conhecimento e programas educacionais definidos pela própria instituição de ensino, com objetivos, conteúdos e métodos a serem trabalhados no processo formativo. Segundo Tardif (2014), estes saberes “[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (p. 37). Por fim, os saberes docentes também privilegiam os de teores experienciais, aqueles advindos das vivências práticas dos sujeitos. São desenvolvidos no dia a dia e maturados com o tempo (TARDIF, 2014). Gauthier et al (1998) ainda complementam - com os “saberes da ação pedagógica”. Estes se referem aos saberes experienciais dos professores tornados públicos por meio de pesquisas acadêmicas. Nas falas dos sujeitos pesquisados, os saberes experienciais são os mais marcantes. Essa constatação nos leva a problematizar os percursos formativos vivenciados por eles que fragilizaram os saberes da formação profissional para a docência universitária. Esta ideia está expressa nas narrativas, quando enfatizam a

insuficiência da formação para dar-lhes subsídio a fim de atuarem como docente. Eles, portanto, se ancoram nas experiências e nos saberes constituídos por meio das práticas profissionais.

Tardif (2000) caracteriza os saberes docentes como temporais, pois eles são adquiridos e aprimorados com o passar do tempo. A história de vida e a escolarização das pessoas fazem com que eles tragam um conjunto de conhecimentos e representações anteriores a sua formação profissional. Para o referido autor, o professor é o sujeito que se insere no seu local de trabalho muitos anos antes de exercer o magistério. Com isso, na sua história de vida, ele elabora representações sobre a docência que são levadas na trajetória profissional.

Os saberes docentes também são caracterizados como plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes. O professor não possui um repertório de conhecimentos unificado. Como indicamos anteriormente, seus saberes possuem distintas características e possibilidades de desenvolvimento, a depender dos objetivos almejados. Como o professor tem, como objeto de trabalho, seres humanos, ele pode lidar com metas relacionadas à cognição, a propostas coletivas, à emoção, motivação e a aspectos sociais. Isso demonstra que os saberes docentes são também personalizados e situados. Por esse motivo, a profissão também se relaciona à identidade do profissional que exerce o magistério (TARDIF, 2000).

Tudo isso é perpassado pelos percursos formativos que caracterizam o processo de qualificação para o exercício profissional. Tardif (2014) relaciona ensinar ao aprender a ensinar. “O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (P. 39). Isso demonstra a relação entre as três categorias de análise. Ao refletirmos sobre o saber docente, conseqüentemente, podemos relacioná-lo à formação e às práticas e assim formamos um rizoma cartográfico sobre docência.

Consoante Gauthier et al (1998), a ação pedagógica está relacionada ao ato de ensinar. O ensino, todavia, não se limita ao espaço e tempo vivenciados em sala de aula. Ele envolve ações de planejamento, interação com os estudantes e avaliação. Estes três elementos estão relacionados ao ensino dos conteúdos e ao gerenciamento dos estudantes em sala de aula durante os processos de ensino e aprendizagem. Ensinar significa agir de acordo com objetivos, num contexto de trabalho planejado, inserido numa instituição de ensino. Envolve organização da turma, estruturação didática e de materiais de aprendizagem. (TARDIF; LESSARD, 2007).

Gauthier et al (1998) estabelecem três momentos de intervenção do professor: pré-ativo (planejamento), interativo (momento de ensino com estudantes) e pós-ativo (avaliação). Para os autores, é preciso ultrapassar dois obstáculos: a docência como um ofício sem saberes e os saberes constituídos pelas Ciências da Educação, distanciados do exercício do magistério na realidade. Uma profissão precisa da formalização de saberes, sendo necessária uma epistemologia da prática.

O planejamento da “gestão da matéria” envolve a delimitação dos objetivos de ensino, dos conteúdos de aprendizagem, das atividades a serem realizadas, das estratégias de ensino, das avaliações e do próprio ambiente de ensino como organização do tempo e espaço. Quando na interação com os estudantes, o professor precisa ser formado para aprender a lidar com situações inesperadas, como também para utilizar métodos e técnicas de ensino adequadas para o seu contexto de trabalho. No que concerne à avaliação, o professor deve utilizar instrumentos para avaliar os estudantes e a si mesmo.

A “gestão da classe” também aborda os aspectos de planejamento, interação com os estudantes e avaliação. É “uma atividade fundamentalmente cognitiva, baseada na antecipação, pelos professores, da trajetória provável das atividades da sala de aula e no conhecimento das consequências dessas mesmas atividades sobre as situações de aprendizagem”. (GAUTHIER et al, 1998, p. 241). O planejamento da “gestão de classe” pode envolver a organização de regras e medidas disciplinares para serem trabalhadas com os estudantes nos momentos de interação com eles, ou seja, de execução do que fora planejado. Por esse motivo, durante a interação, as atitudes dos docentes são fundamentais para o êxito ou não das atividades educativas propostas. No pertinente à avaliação, ela envolve a análise do docente com relação ao comportamento dos estudantes e as suas respostas às medidas disciplinares. O ato de ensinar mobiliza muitos saberes que se complementam. São os saberes disciplinares, curriculares, das Ciências da Educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica (GAUTHIER et al, 1998). O saber da ação pedagógica se fundamenta na experiência do professor propagada e testada por meio de pesquisas. São conhecimentos especificamente relacionados ao ato de ensinar, ou seja, à prática do professor e suas relações com os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Elementos como transmissão do conteúdo, gestão, comunicação e relações interpessoais estão vinculados à ação pedagógica. Sintetizando, o professor se responsabiliza por duas atividades: o ensino dos conteúdos e a gestão da classe (GAUTHIER et al, 1998). O ensino dos conteúdos ou, como enunciam Gauthier et al (1998), a “[...] gestão da matéria [...] remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação” (P. 196).

Tardif (2014) considera ensinar como atividade que desencadeia interações com um grupo de estudantes, com o objetivo de atingir fins educativos relacionados à aprendizagem e à socialização. Por esse motivo, o docente, além de precisar conhecer bem o conteúdo da matéria a ser ensinada, precisa de formação para seu trabalho pedagógico. A interação com os estudantes é parte constituinte do magistério e a qualidade do relacionamento pedagógico entre eles se baseia no conhecimento mútuo e tem relação com o trabalho docente (GAUTHIER et al, 1998).

Por esse motivo, o ato de ensinar engloba também a transposição didática - conceito trabalhado por Yves Chevallard que aborda a necessidade de os conhecimentos científicos serem adaptados para o seu ensino em contextos escolares. Segundo Guiomar Namó de Melo⁸, a transposição didática, associada à interdisciplinaridade e à contextualização, visa a transformar um conhecimento em conhecimento escolar a ser ensinado. E isso orientará as escolhas didáticas e metodológicas do professor na sua prática docente para que o estudante tenha condições de aprender. Therrien (2006) trabalha com o conceito de transformação pedagógica dos saberes, pois compreende o docente como um sujeito pesquisador que vivencia a práxis pedagógica. Esta concepção denota autonomia e produção de conhecimentos, enquanto a perspectiva de transposição simboliza uma passividade às normas para transpor saberes e reduz a formulação de conhecimentos. As transformações pedagógicas de saberes são necessárias para tornar um saber ensinável. O autor considera o docente como sujeito cognoscente do seu trabalho e também defende uma base de conhecimento para docência. De igual modo, a gestão da classe engloba esses elementos.

Os saberes docentes se caracterizam por serem fruto de uma formação universitária específica, de uma socialização num ambiente de trabalho que é uma instituição de ensino, de uma mobilização destes saberes num âmbito profissional e, por fim, de uma tradição, afinal todos vimos alguém ensinando. Se relacionarmos esta ideia de Gauthier et al (1998) à docência universitária, identificamos o fato de que a primeira característica listada deixa a desejar e essa constatação também aparece nas narrativas dos docentes entrevistados. Identificando esta lacuna e compreendendo a importância da epistemologia da prática docente, defendemos a necessidade de o professor universitário ser formado pedagogicamente para o exercício profissional. “Vemos o ensino como uma tarefa complexa que obriga o professor a julgar, que o força a agir e, portanto, a tomar decisões, muitas vezes em situação

⁸ Informações disponíveis em: <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/contextinterdisc.pdf> Acesso em: 29 de abril de 2015.

de emergência, uma tarefa implica a elaboração e a aplicação de regras por parte dele, que exige reflexão” (P. 341).

As intervenções pedagógicas dos professores, que aqui delimitamos como as práticas de ensino, são marcadas pelas formações que vivenciaram na sua constituição como profissionais do magistério. As práticas de ensino se caracterizam como mediações/intervenções pedagógicas permeadas de concepções que as orientem. Nossa defesa é a de que a docência universitária deve ultrapassar modelos de exercício docente baseados na imitação de práticas de ensino e conhecimentos específicos de uma área. Estas práticas são pedagógicas sim, mas podem ser aprimoradas por um conjunto de saberes que fundamentem o trabalho do professor. Não se trata de receitas, mas de fundamentos epistemológicos que podem ser ressignificados de acordo com o contexto de ensino de cada docente. Ensinar é intervir, pois privilegia conhecimentos e intencionalidades, com o objetivo de gerar sentidos e significados com os estudantes.

As práticas de ensino não representam a aplicação e evidência dos saberes, mas são a sua fonte de significados. Por isso a relação teoria e prática aufere um significado diferente quando concebemos que os saberes nascem da análise da realidade, de suas problematizações e são ressignificados por elas. O cerne do trabalho docente está nas práticas. Compreendemos que “[...] não é a prática que aprimora a competência, mas a prática planejada, que vai crescendo à medida que vai documentando seu desenvolvimento e sua efetividade” (ZABALZA, 2004, p. 126). Com base nestas concepções, narramos o que os professores entrevistados nos repassaram sobre saberes necessários à docência e as práticas de ensino.

A professora 1 expôs, com base nas experiências que teve e nos estudos feitos, que os saberes da gestão da sala de aula são muito importantes e não são considerados na Universidade. Por exemplo, a resolução de conflitos, a utilização de meios de administração para avaliar seu trabalho. Em estudo apresentado por ela, identificou que, em países que são referência em formação de professores, são trabalhados temas como liderança, gestão, resolução de conflitos e inclusão.

Com relação aos saberes constituídos com os colegas professores, ela destacou os saberes da área específica da Química. Afirmou que

Infelizmente, meus colegas como eu também tem muita deficiência na área pedagógica, mas com os colegas de outros cursos, principalmente, da Pedagogia né e nos eventos eu consegui é ter pelo menos, é, como posso dizer assim, desenvolver saberes mais pedagógicos de preocupação, de questão de avaliação. Antes eu achava que avaliação era somente prova, hoje eu já sei que não é mais isso, que existem

vários momentos de avaliação, é algo sistemático, é contínuo. Então eu fui aprendendo esses saberes que eu não tinha antes, mas principalmente nos eventos, com os colegas da Pedagogia, com o PIBID que me forçou muito a estudar né, a ler mais, e com os professores das escolas com qual eu trabalho né, porque eu estou sempre na escola, eu vou para a formação dos professores na escola, então eu aprendo muito com eles lá né, no chão mesmo da escola, coisa que a gente não vê muito na faculdade. (Professora 1).

As experiências com o PIBID foram muito marcantes para a professora 1. Uma ex-aluna da FACEDI, dizia, quando ela foi para escola, que muitas vezes o que é ensinado na Universidade está muito distante da realidade escolar, porque o professor universitário não vai para a escola. Essa problematização inquietou a professora 1. Inclusive, ela fez pesquisas sobre formação de professores em outros países e viu que, no Canadá, no mestrado em Educação, dos cinco dias letivos na semana de curso, quatro são passados na escola e somente um na Universidade.

Então o mestrando vai para a escola, passa os quatro dias na escola básica aprendendo, tem um professor lá que o ajuda, porque tem que ser mestrado e doutorado que atua na escola básica que é o tutor, aí tem um dia que ele pega toda aquela experiência e ele leva para a Universidade e vai discutir na Universidade, então essa experiência que ele passa muito tempo na escola ele aprende muito mais e eu percebi isso que eu aprendo muito mais estando na escola [...] por causa do PIBID. (Professora 1).

Sobre as práticas de ensino, a professora 1 nos contou que planeja com duas semanas de antecedência para cada aula. Afirmou utilizar um livro didático específico da área que ensina e artigos científicos publicados em revistas nacionais e internacionais, com o intuito de os estudantes estarem atualizados sobre os estudos da área. Escolhe metodologias diversificadas, variando entre exposição dialogada e experimentações. Além disso, o planejamento é adaptado para a turma com quem trabalha num dado semestre, ou seja, a professora disse que não segue um roteiro de aulas-padrão para todas as turmas. São variados os instrumentos de avaliação e servem para identificar as dificuldades de cada estudante. Quando utiliza prova, dá um retorno para o aluno, buscando compreender o erro e ajudar no seu aprendizado. Marca conversas individuais como meio de acompanhar mais de perto os discentes.

Eu tento descobrir quais são os fatores que atrapalham a aprendizagem, eu sempre tento fazer isso, infelizmente, claro que nem todos os alunos vão passar. Tem sempre os alunos que vão ficar, mas eu tento o máximo possível estimular o aluno a estudar e a perceber no que eles estão errando, quais são as dificuldades e procuro ajudar. (Professora 1).

Sobre a gestão das turmas, a professora explicou que utiliza uma ferramenta da administração denominada PDCA, que envolve planejamento, desenvolvimento, avaliação e

ação. “Eu faço isso, então eu planejo a atividade, desenvolvo, aí sempre faço a avaliação dessas atividades se deu certo e não deu certo, se não deu certo eu tomo um ação que é replanejar. É uma ferramenta de gestão que eu aprendi com o meu marido que ele é administrador”. (Professora 1). Além dessa, também explicitou o uso da aprendizagem cooperativa como possibilidade para resolução de conflitos. Aprendeu essa estratégia com um professor no doutorado e um estudante orientando utilizou numa escola em Itapipoca. A convivência com os estudantes foi descrita como boa e tranquila. Nunca teve problemas pessoais com algum aluno. Vivenciou somente um quando iniciou os trabalhos na FACEDI. Foi o conflito entre dois estudantes que acabou em agressão. Na época, ela não soube como solucionar, compreendeu que situações desse tipo fazem parte do cotidiano em sala de aula e a Universidade não prepara os estudantes para isso.

Sobre as estratégias de ensino, ela as escolhe de acordo com cada turma e com as necessidades dos estudantes. Tem também o costume de reservar um horário para acompanhamento pessoal deles e estimular a aprendizagem. Quanto mais dificuldade o aluno tem, mais próximo é seu trabalho com ele. Também os instrumentos avaliativos são variados, como provas, seminários, elaboração de relatório, resenhas, experimentos. O instrumento principal é o relatório, pois é um trabalho feito no decorrer do semestre e não de modo pontual. Estimula a participação dos estudantes e pede que eles justifiquem as respostas que dão como uma maneira de aprenderem a fundamentar os seus argumentos.

Para a professora 1, o maior desafio que enfrenta é o currículo do curso e afirmou que

Eu acho que o curso de licenciatura em Química ele não tá formando um professor de química, eu acho que ele tá formando um bacharel e a maior dificuldade são os meus colegas, os meus colegas não compreendem que o curso é de licenciatura, eles não compreendem isso, eles não conseguem por exemplo ligar as disciplinas pedagógicas com as disciplinas que são mais específicas. Então, na última revisão do PPC, eu consegui acrescentar duas disciplinas a mais que são essas de metodologias e práticas de ensino, que não existiam. Depois de muita briga, muita discussão e que agora vão ser retiradas, porque agora eles vão fazer um currículo único na UECE e a pessoa que tá responsável em organizar esse currículo ela acha que Pedagogia e as disciplinas pedagógicas são só as de sempre Psicologia I, Psicologia II, Didática e Estrutura e não é só isso. A licenciatura envolve muita mais coisa, muito mais discussão, principalmente, sobre os problemas da escola e eu estou vendo o risco de isso continuar sendo um curso de bacharelado com essas disciplinas que ninguém vai trabalhar realmente, que não vai ter uma ligação com as outras disciplinas e isso me preocupa. Muito preocupante porque eu achava que com tantas discussões era para a gente ver a licenciatura de forma diferente, mas infelizmente não tá sendo assim. É um desafio, mas é um desafio dentro da própria UECE, dela ver isso, talvez porque as pessoas que estão responsáveis por isso já estão tanto tempo, como diz minha aluna, tanto tempo longe da escola que não percebe que outras coisas tem que ser discutidas dentro dos cursos, porque elas não andam nas escolas. (Professor 1).

A fala da professora 1 se contrapõe ao que já mostramos sobre o PPC. No projeto, está explicitada a preocupação de formar professores, no entanto, na prática, segundo relato da docente entrevistada, o curso se caracteriza como um bacharelado. Esta problemática não é contingente na UECE, mas existe em muitas licenciaturas. Um dos elementos que contribuem para isso é a formação fragilizada dos professores do curso para docência universitária situada num curso de formação de professores e a não aceitação do propósito formativo da licenciatura.

O professor 2 considerou que os saberes importantes para a docência são, em primeiro lugar, conhecer bem o conteúdo que o professor trabalhará e conhecer a turma, compreender o envolvimento dos estudantes com o curso e um pouco da sua história. Ele destacou essa atitude como importante, pois o aluno, na sua concepção, precisa se sentir à vontade para aprender e dar abertura para aquilo que o professor quer ensinar.

Sobre os saberes constituídos com os pares, o professor 2 destacou as experiências nas bancas de monografia e nas reuniões do PIBID, pois eram momentos de observar as falas dos colegas e compartilhar experiências que proporcionaram aprendizagens de saberes relacionados à docência.

Nas reuniões do PIBID, a gente trocava muita ideia, muito, trocava muito conhecimento. Nas reuniões institucionais, também do PIBID, que se encontravam todos os professores e todos os subprojetos, que se encontravam lá no Itaperi e tal, relatava experiências e tudo, tinha muita coisa bacana que a gente pegava e tudo, que a gente pegava de lá, trazia pra cá, trazia pra si mesmo. Então, nessas vivências, apesar de, de momentos administrativos, não deixam de ser um momento pedagógico, não deixa de ser um momento de aprendizagem. Então, foram também de importância pra eu ir moldando, construindo, pra eu ir botando na bagagem o que vale a pena, deixando de lado o que não vale, basicamente isso. (Professor 2).

Com relação aos estudantes, o professor 2 os chamou de “fonte de juventude” e disse que prioriza o contato com eles. Segundo o docente, para encontrá-lo na FACEDI, basta procurar um grupo de alunos e ele estará no meio, conversando, atualizando-se sobre as demandas da juventude e a cultura que eles vivenciam. A sensibilidade para conhecer os estudantes foi fruto de suas experiências como professor na Educação Básica. Na época, em 2006, trabalhava com adolescentes e estava passando uma novela a que os jovens assistiam muito. Ele, então, tomou a iniciativa de conhecer mais os gostos dos alunos e percebeu que a sua conexão com eles aconteceu prontamente e facilitou os processos de ensino e aprendizagem.

Sobre suas práticas de ensino, o professor 2 organiza um planejamento semestral com a distribuição de conteúdos que vai trabalhar em cada aula e é adaptado de acordo com a turma e o ritmo de aprendizagem deles. Também costuma modificar os recursos que utiliza

em sala de aula a cada semestre para renovar as aulas. A gestão das turmas também é feita de maneira contextualizada, buscando conhecer os alunos. O professor 2 possui essa característica de estabelecer vínculos com os estudantes, buscando compreender como eles estão, inclusive, por meio de acompanhamentos individuais. A estratégia de ensino que nos apresentou foi o estudo de casos reais ou hipotéticos que levem os estudantes a estabelecerem relações com os conhecimentos de Química. Segundo ele, os alunos gostam muito. Também já trabalhou com júri simulado e as estratégias que forem necessárias de acordo com o conteúdo a ser trabalhado. Ele demonstrou uma preocupação frequente com o ensino contextualizado. Por esse motivo, foi tão marcante na sua fala o desejo de conhecer os estudantes e as suas realidades.

O professor 2 nos indicou uma ideia de avaliação, não só como instrumento-prova, mas também como acompanhamento dos estudantes, preocupando-se com a aprendizagem deles. Ele tem um discurso de apologia ao trabalho docente e situa-se como “pai” dos alunos e “médico” numa UTI, demonstrando disponibilidade para atender cada um caso seja necessário.

Nas refeições, eu gosto de ficar lá atrás, que é pra ficar vendo o filme, o pessoal indo lá, recebendo e pensando ‘poxa, quando esse menino, quando entrou aqui, era assim, assim, assado, e hoje tá aí recebendo o diploma’, eu acho bacana esses voos que eles dão, sabe? Pois pronto, avaliação pra mim é isso, é bem mais do que essa burocracia, apesar de que ela tem uma importância muito grande. (Professor 2).

Quando questionamos os desafios vivenciados como docente, o professor 2 nos relatou uma experiência que teve quando era professor da SEDUC. Numa conversa com um estudante com quem ele tinha afinidade, o aluno questionou o salário dos professores e o contexto de trabalho de lutas, pois nesse período eles estavam numa greve, e disse que preferia ser traficante. O relato desse estudante o desestabilizou e ele ficou sem palavras. Com base nessa experiência, ele compreendeu que o desafio dele na FACEDI é formar professores que acreditem na Educação e o da Educação Básica é não perder vidas. Ele nos disse que: “Então, o maior desafio que eu encaro aqui na, na FACEDI como formador de professores, é esse, criar professores que sejam linha de frente na educação. E o maior desafio da educação básica é não perder aqueles meninos” (Professor 2). Um dos meios que utiliza para estimular os alunos é com filmes de professores reais que conseguiram superar desafios.

O professor 3 nos disse que os saberes aprendidos entre os colegas professores advêm do exemplo, dos modelos de docência que inspiram as suas práticas. As experiências práticas no magistério também aparecem como fonte para constituição de saberes para a docência. Ele afirmou que: “Quer aprender? Vai dar aula na universidade! Eu digo pros

meninos aqui [...] quer ser aprovado no Mestrado? Passe um ano de substituto, passe dois anos de substituto, que você é aprovado no Mestrado, porque a gente estuda mais do que sempre estudou.” (Professor 3); ou seja, os estudos individuais e a ajuda de professores mais experientes aparecem como elementos prioritários para constituição de saberes acerca da docência.

Alguns professores tinham sido meus professores na federal. E eu precisei muito deles, de ir buscar mesmo. Como é isso? O quê que eu faço? Como é que eu desenvolvo? Eu tive alguns professores na UECE que tinham sido meus professores enquanto aluno da federal que me ajudaram bastante, me ajudaram mesmo, fui muito atrás deles pra desenvolvimento [...] até preparação de aula mesmo, eu fui procurar por onde era, por onde era que eu começava. (Professor 3).

Essa narrativa caracteriza alguém que não foi formado para a docência no ensino superior e busca suprir as carências formativas, solicitando ajuda de docentes mais experientes. Afinal, do professor universitário “[...] nunca foi exigido que aprenda a ensinar, ou seja, não se assumiu, no plano das políticas educacionais, ser necessário ensinar-lhes as especificidades dessa dimensão de sua atuação no seio da instituição universitária” (PIMENTA, ALMEIDA, 2009, p. 20). Daí a necessidade de implementar políticas institucionais voltadas para formação e qualificação docente, pois se trata de uma profissionalização desta categoria profissional.

Para o professor 3, o colegiado representa colegas que foram se formando juntos de acordo com as necessidades que iam identificando. Essa compreensão exposta sobre o grupo de professores é relevante, pois inovações na pesquisa, nas práticas de ensino, podem ser mais eficazes por meio de trabalho colaborativo, com apoio institucional, gerando redes de aprendizagem entre docentes e estudantes.

O professor 3 também nos apontou uma ruptura de concepção relativamente à formação de professores. O problema motivador foi: “será que nossos alunos sabem ensinar Química”? (Professor 3). Com amparo nesse questionamento, situou-se no colegiado como “amigos aprendendo juntos” (Professor 3). Na sua narrativa, foi marcante a presença dos colegas de trabalho como parte da constituição de saberes relacionados à docência e apropriação deles, por causa das necessidades formativas vivenciadas no cotidiano de trabalho. Também a responsabilidade pela disciplina de Estágio Supervisionado fê-lo buscar estudar mais sobre os conhecimentos pedagógicos. Em sua narrativa, no entanto, o pedagógico aparece como um conhecimento instrumental, vinculado ao como ensinar. Um exemplo disso é quando menciona a disciplina Seminário de Educação em Química e diz que: “ela envolve o como, a forma. A gente trabalha a forma. Como é que o aluno vai pra sala de

aula? Aí trabalha desinibição, oratória, preparação de slide, toda essa parte aí. E a parte pedagógica, né? A parte de leitura, né? Dialogo da parte pedagógica”. (Professor 3).

Ele exprimiu que um exemplo de mudança de concepção no curso foi a abertura de concurso com oferta de vaga para área de Prática de Ensino em Química. O perfil do candidato era “licenciado, com Mestrado em qualquer área da Química ou bacharel em qualquer área da Química, mas com Mestrado em ensino ou educação [...] direcionando pra o que vai ser o professor que vai trabalhar realmente a formação dos professores, e trabalhar a gente também” (Professor 3). O estabelecimento desse perfil é interessante, pois sinaliza uma preocupação com a formação pedagógica do professor, no entanto também é um alerta para a dicotomia que permanece nos cursos de licenciatura, atribuindo a uns professores a responsabilidade de formar para o magistério e, a outros, formar para a área específica do conhecimento.

Sobre as práticas de ensino, o professor 3 nos afirmou ter bastante zelo na preparação das aulas e dos recursos que utiliza, no caso, os *slides*. O material é revisado e modificado a cada semestre. Segundo ele, suas aulas não são iguais. O planejamento aparece como sinônimo de preparação de *slides* e materiais para o ensino, e o professor 3 demonstra ter um gosto pessoal por essa preparação. Faz uso de vídeos, de *sites* e artigos científicos disponíveis pela internet. O que norteia o trabalho do colegiado, segundo ele, é a seguinte ideia: primeiro o estudante precisa saber Química para depois aprender como ensinar esta matéria.

O relacionamento com os alunos aparece, na sua fala, como tranquilo. Como os professores 1 e 2, ele também tem o costume de acompanhar de perto os estudantes para conhecer as dificuldades de aprendizagem e conhecê-los mais.

Quando perguntado sobre as estratégias de ensino, o professor 3 as relacionou ao recurso que utiliza que é o *data-show*. Pelas experiências expressas, ele nos deu a entender que utiliza prioritariamente a exposição oral. Também recorre a vídeos, seminários, preparação de materiais didáticos como estratégias de ensino. Sobre avaliação, mencionou os instrumentos que utiliza como prova, seminários e lista de exercícios. Também mencionou que compreende a avaliação como algo mais geral e não pontual. Ele demonstrou ter uma posição mais maleável, inclusive, respondendo as provas dos estudantes, pois compreende que tirar a dúvida no momento da aplicação do instrumento de avaliação ficará marcado na vida do estudante.

Também o professor 3 afirmou ser o currículo do curso um desafio, considerando-o “pobre em Pedagogia”. Essa pobreza é simbolizada pela pouca quantidade de disciplinas

pedagógicas e sua preocupação sinaliza a concepção de que somente as disciplinas pedagógicas são as responsáveis pela formação para a docência. É como se parte dos professores formasse os químicos e os outros preparasse para a docência. E o estudante é quem deveria estabelecer as relações entre estes dois universos que pouco dialogam dentro de um mesmo curso de formação.

É tão problemático que nós pedimos à PROGRAD, né, que traçasse um perfil mínimo de disciplinas pedagógicas que a gente tem que oferecer no nosso curso, porque a gente não sabe. Nossos PPC's são pobres em Pedagogia, nós temos cinco disciplinas pedagógicas no PPC. A gente tem Psicologia, Estrutura... Estágios. (Professor 3).

Outro desafio expresso pelo professor 3 foi o questionamento sobre a capacidade dos estudantes formados pela FACEDI de assumirem salas de aula. Ele questionou: “Como é que a gente forma bons conteudistas e bons didatas ao mesmo tempo? É o que a gente tenta trabalhar. Meu desafio maior é esse, e essa hoje, é a minha grande visão. De como eu faço isso? Como eu coloco esses meninos pra dar aula com competência?” (Professor 3).

A professora 4 considera que um dos saberes fundamentais para o seu trabalho é domínio do conteúdo da disciplina que ela ensina. Mesmo se considerando uma “amadora” no ensino da Didática, pôde cursar essa disciplina em vários cursos que fez e isso possibilitou que conhecesse a área. Além desses saberes, destacou os pedagógicos. Não nos esclareceu, no entanto, qual o seu entendimento com relação a eles. A decisão de ensinar Didática no curso de Ciências Biológicas foi sua, porque queria estudar mais sobre o assunto. E como nos disse: “eu quero ministrar didática, porque eu quero aprender mais didática, eu aprendo, ensinando” (Professora 4). Por causa do objetivo de realizar o doutorado em Educação, ensinar Didática era uma maneira de aproximar-se da Educação e dos estudos da área.

Um dos modos de trabalhar os saberes pedagógicos foi por meio das discussões em grupo com os estudantes, pois muitos deles fazem parte do PIBID e compartilham as experiências que trazem da escola. Outra maneira de trabalhar foi pelas análises de planos de aulas de professores que os estudantes coletam, problematizando os elementos que compõem o planejamento docente.

Então, de certa forma, perpassa também pelos saberes da experiência, porque, com a minha participação no PIBID, a minha formação pedagógica foi muito incrementada, porque nesse momento eu tenho uma maior articulação com a educação básica. Então, eu passo a estar mais presente lá na escola, né, acompanhando os meus bolsistas, acompanhando alguns professores, dialogando mais, ao mesmo tempo, compreendendo como é que eles fazem as práticas docentes deles, como é que eles se desenvolvem e aí percebendo qual é a necessidade de eu estar formando esse aluno pra didática, já que eu estou vendo que o professor está dando aula assim ou assado”. (Professora 4).

O PIBID aparece, na fala da professora 4, como experiência preponderante para constituição de saberes relacionados à docência e contribui para realização do diálogo entre colegas professores, escola e estudantes. Segundo a professora 4, com a convivência com os pares, ela desenvolveu os saberes dialógicos. Contou-nos da sua experiência como coordenadora de curso, da participação no Fórum de coordenadores que era espaço propiciador para diálogos entre os colegas de vários cursos. Também nos relatou as conversas com professores do Colegiado acerca da reformulação do projeto pedagógico, de sua intenção de acrescentar uma disciplina voltada para Educação e Saúde, bem como as aprendizagens com os colegas de Colegiado que estimularam os estudos na área de Educação, por causa do PIBID, da participação em eventos nacionais e regionais na área de ensino de Ciências e da disciplina Didática. Com a disciplina Produção Textual, também dialogava com os colegas para que as atividades propostas não ficassem repetitivas. O diálogo foi enfatizado nas suas falas como saberes da experiência e tem lugar de destaque nas práticas de ensino em sala de aula, pois utiliza de grupos de discussões de casos nas disciplinas. Segundo a professora 4, sua atitude é totalmente diferente da maneira como foi ensinada quando fez o bacharelado. Os grupos para discussão possibilitaram estreitar as relações com os estudantes e conhecê-los mais, pois muitos deles chegam à Universidade sem saber se querem ser professores e sem saber o que é a docência. Segundo a professora 4, o PIBID possibilitou esse conhecimento do magistério de maneira mais eficaz.

Sobre as práticas de ensino, disse-nos que realiza o planejamento de acordo com um plano semestral de encontros na disciplina. Num primeiro momento, traz a ementa para a turma e discute com os estudantes. Também busca fazer uma avaliação diagnóstica para conhecer como os alunos estão e as concepções que eles conduzem sobre docência. As discussões em grupo são atividades prioritárias, pois são meios para estabelecer relações entre teoria e prática e conhecer mais os estudantes. A professora 4 foi enfática em destacar o papel do PIBID como meio para compreender que as práticas de ensino na escola precisam estar fundamentadas em teorias que justifiquem as ações em busca da aprendizagem. Quando perguntamos sobre planejamento, ela nos contou as estratégias que utiliza para ensinar, centradas na participação constante do estudante por via das discussões em grupo, realização de entrevistas com professores de escolas. Além de mostrar as estratégias, também citou os recursos que utiliza, como *data-show*, redes sociais como meio para debater. A professora 4 demonstrou preocupar-se com a fundamentação teórica dos estudantes, realizando exercícios em que eles justifiquem suas escolhas, baseando-se nos autores estudados.

Quando a gente vai falar porque eu estou fazendo isso lá no Pibid, porque que estou fazendo essa regência, porque vocês estão fazendo? Não é o porquê do achismo, gente. Então existe um autor por trás disso que diz porque você está fazendo isso. Então, você tem que se fundamentar em alguma coisa, na sua prática, na sua fala e é aí, é nesse momento que a teoria se articula com a prática. (Professora 4).

Além da preocupação com a fundamentação teórica, expressou cuidado com a articulação teoria e prática, buscando superar a ideia de que na Universidade se aprende teoria e na escola é onde encontramos a prática. Esta articulação foi feita por meio de exemplos, pedindo que os estudantes trouxessem experiências para a sala de aula, em particular, aqueles envolvidos no PIBID.

O relacionamento estabelecido com os estudantes, segundo ela, é tranquilo, pois convive com eles em outros espaços além da sala de aula, como no PIBID e nas bolsas de assistência estudantil. Como já conhece os estudantes, consegue estabelecer estratégias que auxiliem na aprendizagem e gosta de dividir a aula em momentos e lista na lousa para os alunos acompanharem. A professora 4 estimula a participação deles nas discussões e os estudantes participantes do PIBID declaram ter mais tranquilidade para falar, ler os textos e discutir em razão das exigências da bolsa.

Sobre avaliação, a professora 4 destacou os instrumentos que utiliza como análise e elaboração de um plano de aula no caso da disciplina Didática. Compreende avaliação como um processo que sucede no decorrer do semestre. Sobre os desafios, a professora 4 demonstrou, primeiramente, a dificuldade de ter vindo de uma formação de bacharelado e a busca por estudos na área pedagógica. O PIBID colaborou bastante, pois deu a possibilidade de se inserir no contexto da escola. Outro desafio listado foi a atenção constante que o professor precisa ter durante seu trabalho, buscando mudanças, quando necessário.

A gente tem que estar ali presente, pensando o tempo todo, não é aquele professor que chega, dá sua aula e pronto, vai pra casa assistir a novela. Eu sempre digo isso para os meninos. O professor, realmente, tem que estar inserido dentro daquele ambiente, pensando né, a, próxima aula eu vou fazer o que? Aula passada aconteceu isso e isso, então vou levar isso aqui pros meninos mesmo que de certa forma não seja aquilo que estava previsto, a gente sempre dá uma mexidinha na aula, sempre, não tem como, sempre dá uma mexidinha na aula, certo. (Professora 4).

A professora 5 se caracterizou como iniciante com relação à aprendizagem de saberes relacionados à docência, pois não teve uma formação para isso. Com base na sua experiência, afirmou que os saberes necessários para o trabalho no Ensino Superior envolvem uma “visão multidisciplinar” de percepção das diferenças e de saber lidar com os estudantes. Sobre os saberes constituídos com os colegas professores, a professora 5 afirmou que: “É a experiência [...] como eu digo, observando outros, o modo como outros professores atuam”. A

observação de modelos é uma prática comum entre os docentes que atuam no magistério sem terem tido uma formação para essa atuação profissional, ou seja, apoiam-se em práticas que observaram quando estudantes e se identificaram, bem como de outros colegas professores. A fala seguinte retrata este argumento.

A minha própria experiência, a minha própria experiência de vida né, o que eu aprendi com os meus mestres né, o modo como eles se [...] comportavam em sala né, o modo como eles falavam, é o que eles faziam de atividade que realmente me atingia né, que realmente despertava o meu interesse enquanto aluna [...] às vezes também até com os próprios alunos né. A gente, também, consegue aprender. (Professora 5).

A professora 5 trabalha com Botânica. No caso da disciplina Didática, ministrou somente uma vez. Seu caso difere dos outros, pois, como é substituta, não assumiu a disciplina por uma identificação pessoal, mas por uma necessidade do curso. Tanto que não trabalhou com esse componente curricular outras vezes. Quando questionamos sobre a maneira como realiza o planejamento, respondeu-nos que “ele é feito com base no, da forma como eu vivenciei as disciplinas, no caso de botânica né, que é o meu foco”. Fundamenta, pois, seu planejamento nas experiências que teve como estudante e adapta os materiais de estudo de acordo com a turma e com as pesquisas que realiza.

O relacionamento com os estudantes se baseia no diálogo, buscando estimular a participação deles. A maneira como realiza isso é por meio de aulas dinâmicas e contextualizadas, questionando os alunos sobre as experiências que eles já trazem com plantas. Por esse motivo, trabalha mais com aulas expositivas e dialogadas, e com práticas em laboratório e em campo, produção de amostras de plantas desidratadas para estudo da morfologia e seminários. Quando questionamos sobre avaliação, listou os instrumentos utilizados, que são relatórios, seminários, provas escritas, aulas práticas e as plantas desidratadas.

Para a professora 5, as maiores dificuldades enfrentadas são a falta de formação para docência, pois considera que poderia trabalhar com outras metodologias, e a estrutura da faculdade para o trabalho com aulas práticas. Apresentou como desafio atingir os estudantes e fazer com que compreendam Botânica não somente pela memorização, mas entendendo a importância dessa área de conhecimento e como eles podem trabalhar na escola.

O professor 6 destacou os saberes específicos da área de conhecimento como fundamentais para o trabalho em sala de aula, somados aos saberes da Didática, que envolvem estratégias de ensino e metodologias. Além destes, o docente listou os saberes da prática, relacionando-os ao conhecimento da realidade da Educação Básica como um conhecimento

constituente do trabalho docente. Estes saberes, segundo ele, precisam se relacionar como uma maneira de trabalhar teoria unida com a prática. As falas do professor 6 são características de quem cursou alguma formação na área de Educação, pois ele demonstrou ter familiaridade com as leituras da área. Isso é fruto dos percursos formativos trilhados no mestrado em Educação e no curso de Pedagogia. Além disso, também as experiências com o PIBID foram relevantes.

Os saberes constituídos com suporte na convivência com os pares e das experiências vividas são considerados por ele como conhecimentos das inter-relações que propiciam conhecer os colegas, aprender a lidar com os estudantes e os seus interesses, conhecer a instituição e as burocracias que permeiam o trabalho docente. Ele os denominou de saberes da convivência.

Sobre o planejamento, o professor 6 nos disse que parte do projeto pedagógico do curso. Ele foi um dos poucos professores que mencionou este documento norteador da formação. Ele trabalha a ementa da disciplina, divide os conteúdos de acordo com o cronograma de encontros e lista os objetivos a serem trabalhados. O professor 6 nos apontou a fragilidade da condição de substituto de assumir várias disciplinas, das quais, algumas vezes, ele não tem estudos aprofundados. Isso dificulta o trabalho e também prejudica a formação dos estudantes, pois o professor acaba trabalhando somente o básico de acordo com o que ele consegue estudar.

Conhecer os estudantes, a realidade de vida deles, as dificuldades enfrentadas como a distância para ir à Faculdade, o custo para dispor dos materiais xerografados são elementos considerados importantes pelo professor 6 para conseguir realizar seu trabalho. Nos cursos de Química e Ciências Biológicas, é mais marcante este contato aproximado com os estudantes. Isso talvez decorra do fato de a quantidade de alunos ser menor e as turmas também serem reduzidas, colaborando no contato mais aproximado. Para ajudá-los no acesso aos materiais de estudo, o professor 6 criou um grupo numa rede social para socializar textos e informes sobre as disciplinas que leciona.

A estratégia de ensino prioritária é a aula expositiva e dialogada, estimulando sempre a participação dos estudantes. Além dela, o professor 6 busca utilizar jogos didáticos, trabalhos com pesquisa, histórias em quadrinhos, músicas e teatro, buscando inovar em sala de aula. A diversificação das estratégias de ensino é fruto do trabalho que realizou no mestrado e fez com que ele aprendesse diversas possibilidades de ensino. Sobre avaliação, o professor 6 citou autores da área, como Libâneo e Luckesi, e afirmou preocupar-se com o processo, não compreendendo avaliação como algo contingente. Disse-nos que organiza os

instrumentos de avaliação de acordo com os objetivos da disciplina, buscando identificar os avanços e as dificuldades dos estudantes. “É uma tentativa de uma dimensão, de uma avaliação mais formativa.” (Professor 6). As estratégias de ensino se relacionam com os processos avaliativos, pois se tornam instrumentos de avaliação.

Então, o jogo, à medida que eu aplico um [...] jogo, ele me dá um *feedback* da compreensão dos alunos sobre o que tá sendo abordado, né? E a discussão sobre essa ferramenta me dá essa compreensão. Então, as estratégias didáticas, elas acabam sendo utilizadas, em geral, como um contexto de tentar inferir aí o quanto eles estão aprendendo, o quanto eles estão dando de *feedback*, de retorno, em termos de compreensão [...] dos conhecimentos e o quanto eles estão conseguindo evoluir [...] atingir os objetivos de aprendizagem. Então, em geral, eu aplico algo diferente da prova escrita, né? É uma filosofia minha. (Professor 6).

As dificuldades expressadas pelo professor 6 foram a distância e o poder aquisitivo dele, pois precisa se deslocar de moto para Fortaleza, por causa do curso de Pedagogia que faz na UFC à noite. Outra dificuldade é a condição de professor substituto que, segundo ele, possui desvantagens como não poder assumir cargos da gestão na Universidade, estar numa situação de fragilidade por não ter condições de intervir no curso e de subordinação. Um exemplo que ele inventariou foi o fato de assumir as disciplinas que os efetivos não assumem, pois a prioridade é deles; bem como a quantidade de disciplinas que assume. No semestre em que o entrevistamos, ele tinha assumido cinco disciplinas de áreas de conhecimento diversas como específicas da Biologia, voltadas para Educação e a Filosofia. Outras dificuldades listadas foram o contexto socioeconômico dos alunos e a estrutura da Universidade.

A professora 7 nos disse que os saberes relacionados ao seu trabalho de professor formador de docentes estão relacionados à busca constante de estratégias de ensino e de aprendizagem com os estudantes e com os colegas professores. A abertura para aprender e compartilhar acontece por meio das experiências práticas, reflexões sobre seu trabalho e caminhos percorridos. Outro saber destacado foi a compreensão dos estudantes como profissionais, ou seja, professores em formação. Suas práticas, portanto, enfatizam este papel dos alunos como docentes. Quando perguntamos sobre os saberes constituídos com amparo no contato com os pares, a professora 7 afirmou ter dificuldade para responder, pois percebe a constituição desses saberes dinamicamente. O que nos sinalizou, no entanto, foi sua dificuldade de organizar as disciplinas que leciona de maneira mais sistemática e acaba aprendendo isso com a troca de experiências com os colegas professores. A professora 7, ante a dificuldade de responder o questionamento, afirmou: “Eu acho que [...] é difícil isolar saberes”. Sua afirmação sinaliza para nós o entendimento de que o conceito que trabalhamos

está envolvido numa complexidade que os faz se imbricar uns com os outros e o sujeito entrevistado compreende isso. As aprendizagens de saberes com colegas professores foram a pesquisa na formação dos estudantes e os trabalhos relacionados à compreensão leitora deles.

Sobre o planejamento das disciplinas que leciona, a professora 7 afirmou ter como foco o fato de ensinar num curso de formação de professores. Além disso, parte da premissa de que a disciplina que está sob a sua responsabilidade faz parte de um corpo formativo que precisa ser levado em consideração. Portanto, a ementa da disciplina é o que lhe orienta na organização do cronograma de trabalho e dos objetivos de aprendizagem. Com essa estrutura organizada, as metodologias e os textos são constantemente repensados a cada semestre de acordo com a turma em que trabalha, num exercício contínua de reflexão sobre as ações. A fala da professora 7 exprime a maturidade de um profissional que compreende a proposta formativa do curso e não isola o seu trabalho das demais disciplinas. Em sua narrativa, no entanto, não mencionou o diálogo no Colegiado sobre esses temas, o que nos faz inferir a escassez desses momentos entre os professores. Enfim, a docente troca experiências com quem tem mais proximidade.

No relacionamento com os estudantes, busca aproximar-se deles, conhecer um pouco da sua história, chamá-los pelo nome e posicioná-los no papel de professores, de profissionais. Esta postura é marcante em sua fala e sinaliza a concepção de estudante como sujeito ativo no processo de formação. Quanto a isso, a professora 7 nos disse:

Eu tenho depoimento de alunos, em que eles dizem que, no quinto período, com as minhas disciplinas, em particular, eles disseram que caiu a ficha que eles seriam professores. Eles até então [...] é como se a cena da escola fosse distante deles. Eles se viam como professores, né? Conseguiram se ver como professores a partir das minhas disciplinas. Então, [...] eu sempre procuro fazer essa relação. (Professora 7).

A professora 7 falou que gostaria de mais tempo para orientar os estudantes, individualmente; no entanto, como está envolvida em muitas atividades na Universidade, como grupo de estudos, de extensão, o tempo fica mais reduzido. Outra posição destacada foi a valorização do reencontro, de procurar saber como os estudantes estão, quais rumos estão seguindo na vida. A fala da docente nos mostra uma profissional preocupada com o sujeito formado e com a sua aprendizagem.

Sobre as estratégias de ensino, a professora 7 destacou que sua fonte principal é a criação de metodologias, ou seja, sua criatividade. Os cursos que fez, as leituras realizadas não foram suficientes para as demandas que identifica no cotidiano de trabalho. Pelo fato de ela possuir características de uma docente que busca inovar, cria as próprias estratégias de ensino. Elas são pensadas de acordo com o contexto do curso, que é noturno, cujos estudantes

normalmente já trabalham e possuem muitas dificuldades com leitura e compreensão de textos. Os exemplos de estratégias utilizados foram o uso das memórias relacionadas à infância, à ludicidade, à alfabetização; a observação de crianças brincando, no caso da disciplina Educação Infantil; aplicação de testes em Alfabetização; aulas expositivas e dialogadas; leituras orientadas de textos, sempre em consonância com o objetivo proposto; diálogos com professores da Educação Básica.

A avaliação foi discutida de acordo com a seguinte concepção:

A avaliação, ela serve pra mim. Ela serve pra eu reestruturar o meu trabalho e eu acho que eu lido bem com isso nesse aspecto. Agora, eu lido muito mal em relação aquele [...] aspecto de eu avaliar o aluno, pra eu atribuir uma nota, pra eu, a partir daquilo ali, eu decidir, por exemplo, né? a progressão do aluno [...] pra o semestre seguinte. Eu, realmente, eu sou uma pessoa que lida muito mal com isso. (Professora 7).

Trabalha com instrumentos variados, como seminários, relatórios, autoavaliação, atividades práticas em contatos diretos com crianças, provas escritas. Apresentou-nos também suas experiências como orientadora de monografia, buscando qualificar o estudante na apropriação de conceitos e estudos realizados na pesquisa. Relatou-nos, ainda, o alívio que sentiu quando conseguiu estabelecer os critérios de avaliação e a pontuação destinada a cada um deles num dos instrumentos de avaliação utilizados. Sua fala ratifica a compreensão que tivemos, ao realizar a pesquisa, de que os conhecimentos sobre avaliação foram os saberes que mais precisam ser trabalhados na formação docente no caso que estudamos na UECE, pois foi compreendido prioritariamente como sinônimo de instrumentos avaliativos, não como um constructo que envolve concepções, modelos, instrumentos, critérios, tipos, técnicas, *feedback* e redimensionamento (SILVA NETA, 2018).

O desafio listado pela professora 7 foi o fato de alguns estudantes cursarem Pedagogia e não quererem atuar como professores, em particular na área de Educação Infantil, que é o cerne das disciplinas que ela leciona. Portanto, o desafio está em fazer sentido a formação para os estudantes que não se identificam com a área, procurando engajá-los nesse processo. Outros desafios listados foram lidar com estudantes trabalhadores que dizem não ter tempo para estudar e chegam cansados à Universidade; utilizar as tecnologias; o acesso ao livro e à valorização dele pelos estudantes; a desconexão das disciplinas do curso; as discussões sobre a reelaboração do projeto do curso e as disputas para acrescentar mais disciplinas tendidas para educação de crianças; a pouca quantidade de professores pedagogos no curso e o contato limitado com a escola.

O professor 8 explicou que o saber necessário para o trabalho docente é relacionar as teorias estudadas com as vivências práticas e significados que elas têm na formação dos estudantes. Segundo ele, estabelecer estas relações é desafiador e muito importante para a docência. Considera a constituição de saberes “um processo de construção permanente”. Com estudantes, aprendeu que precisava dialogar mais, pois tinha o costume de falar muito durante as aulas, abrindo poucas possibilidades para participação dos alunos. A fala seguinte explicita isso:

Porque assim, tudo bem, eu até tinha essa leitura de que é preciso dialogar que é preciso perguntar, instigar os alunos a participarem e tal, mas eu acabava até por uma certa insegurança, talvez [...] por eu ser jovem, eu me sentia e me sinto ainda, assim, um pouco inseguro. [...] porque a gente precisa de certo modo de um pouco de status, infelizmente é isso. Então o pessoal olhava pra mim como recém-graduado, só com graduação, dando aula na graduação, então, quando a gente passa no mestrado eu percebo que assim o pessoal já começa a olhar [...] com outros olhares pra gente, mas assim, então tinha essa insegurança. Uma das coisas que aprendi foi de que eu não venho pra sala de aula pra dar conhecimento pros alunos, porque conhecimentos assim, eles poderiam até buscar [...] meu grande desafio, meu grande desafio é instigar eles. (Professor 8).

O professor 8, como também é docente no Município de Itapipoca e trabalha na Educação Básica, nos disse que sua prática na Universidade está em consonância com o que ele vive na escola. Seria contraditório da sua parte não estabelecer esse intercâmbio que certamente é muito importante para a formação dos estudantes, buscando ter coerência entre o que faz na Universidade e o que realiza na escola. O saber mais destacado foi a segurança com relação ao trabalho desenvolvido, a compreensão de que nenhum professor sabe tudo, mas precisa preparar-se bem para o ensino de uma disciplina e o entendimento da responsabilidade social do educador.

Quando indagamos ao professor 8 sobre suas práticas de ensino, ele primeiro destacou a condição de substituto e a diversidade de disciplinas que precisa assumir, dificultando o trabalho. Esta crítica também foi feita pelo professor 6, que vive esta mesma realidade no curso de Ciências Biológicas. Portanto, em razão das disciplinas que assume, o professor 8 inicia o planejamento por meio da compra de livros, organização de material de estudo, pedido de indicações de autores para professores que estudam a temática em análise, preparação de *slides*, pesquisa de textos e vídeos na internet. Sobre as estratégias de ensino, busca utilizar atividades mais dinâmicas, rodas de conversa e debates de textos e problematização das estruturas textuais. O objetivo de utilizar estratégias de ensino mais dinâmicas e interativas está relacionado à intenção de engajar mais os estudantes, pois eles se

distraem muito por causa do acesso às tecnologias, em particular, às redes sociais, que os mantêm constantemente conectados.

Isso é um desafio que eu acho que a gente já vem refletindo sobre isso e, de fato, acho que nós não achamos qual é o ponto mesmo. Tem algumas pesquisas sobre isso aqui, mas nós não conseguimos e a gente nem consegue, porque a coisa é tão dinâmica, que quando a gente tá se encontrando em relação a um elemento, já tem outros elementos novos, postos. (Professor 8).

Outro desafio listado é a desmotivação dos estudantes, por causa da pouca valorização do magistério, da dificuldade de desenvolver o hábito de estudar. Sua meta, portanto, é motivar os alunos e relacionar-se com eles com proximidade. Como o professor 8 mora em Itapipoca, isso ajuda na aproximação com os estudantes, no conhecimento da realidade de vida deles e na convivência com respeito e com uma atitude firme. Seu intuito é ser um exemplo para eles, pois muitos vêm de contextos similares aos seus.

Sobre as estratégias de ensino, contou-nos uma experiência quando lecionou Estágio Supervisionado em EJA. Juntamente com o coordenador do projeto onde eles realizaram o estágio, organizou o encerramento da disciplina no auditório da FACEDI e convidou os alunos da escola que já eram idosos e tinham o sonho de conhecer a Universidade. Esta experiência foi muito proveitosa, pois participaram muitas pessoas das comunidades próximas à FACEDI, tiveram apresentações locais e isso mobilizou os estudantes e deu significado à experiência formativa do estágio por meio das relações com a escola. Quando lecionou Educação Especial, convidou o pai de uma criança autista para conversar com a turma. Esta experiência, segundo ele, também foi proveitosa. Ele procura, em todas as disciplinas que trabalha, estabelecer relações com a política educacional e as implicações que ela tem para aquela temática em estudo. Ao indagarmos sobre avaliação, o professor 8 nos listou os diversos instrumentos que utilizava para avaliar os estudantes, como leitura de textos, participação nas aulas, provas e trabalhos, compreendendo esse processo como algo contínuo no decorrer do semestre e que precisa do diálogo com os estudantes. Ele denomina os instrumentos de critérios e, na sua fala como na de outros professores, aparece a confusão de conceitos sobre avaliação.

O professor 9 destacou como saber necessário para a docência em cursos de formação de professores a compreensão do que está sendo feito, ou seja, dos propósitos formativos de uma licenciatura. Os saberes constituídos com os pares foram caracterizados pela troca de conhecimentos e experiências, entendendo as limitações pessoais como abertura para aprender com o outro.

Para planejar uma disciplina, pressupõe que é preciso mudar a cada semestre. Toma como referência o programa da disciplina disponível no PPC e realiza pesquisas para atualizar as leituras sobre a temática em estudo. Demonstra preocupação com o tempo disponível em sala de aula, que fica sacrificado, por causa da realidade dos alunos que não conseguem chegar no horário, pois dependem de transportes vindos do interior. Esse elemento também precisa ser considerado no planejamento.

No relacionamento com os estudantes, procura sempre dialogar e, para alcançar esta meta, diversifica as estratégias de ensino, estimulando a participação da turma. Escolhe trabalhar com leitura e discussão de texto por meio de atividades em grupo. O exercício de ler o material tem sido feito em sala de aula, em virtude da realidade de alguns estudantes trabalharem e não terem tempo para estudar. A avaliação é compreendida como um processo que também auxilia na reflexão sobre o seu trabalho. Com os alunos, utiliza instrumentos como trabalhos de pesquisa, leitura de textos, relatórios de campo, seminários, com base nos critérios de participação e assiduidade. O professor 9 denomina todos esses elementos de “propostas de avaliação”.

Os desafios listados por ele foram a impossibilidade de dedicar-se somente ao ensino superior, já que assume outros trabalhos como servidor no Município de Itapipoca, e a busca pela qualidade da formação ofertada aos estudantes, pois eles também serão formadores de pessoas na Educação Básica.

O professor 10 se identifica como um mediador de conhecimentos e não somente um transmissor. O diálogo aparece como elemento preponderante em suas práticas docentes, buscando orientar os alunos no processo de teorização. Concebe os estudantes como participantes da classe trabalhadora que encontram na Universidade um espaço para se emancipar e desenvolver autonomia. O caso do professor 10 é peculiar, pois ele não se responsabiliza pelas disciplinas que denominamos de pedagógicas, tanto que ele ministrou somente uma vez a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica. Em suas falas, a preocupação preponderante é a formação política, buscando estabelecer relações entre os estudos feitos de Marx, por exemplo, com a realidade dos alunos e sem separá-la da Educação.

Quando questionamos sobre saberes, em primeiro lugar, ele se compreende em constante formação, tanto que as práticas mudam a cada semestre com apoio nos estudos feitos e do contexto dos estudantes. Segundo o professor 10, conhecer a realidade é um saber prioritário para o trabalho docente. Vincular este conhecimento aos problemas políticos, econômicos e sociais em busca de transformações é o objetivo almejado pelo docente entrevistado. Outro saber destacado é compreender os conceitos de hegemonia, contra-

hegemonia, ideologia e luta de classes. Estas ideias estão muito marcantes na sua narrativa, pois enraizadas nas ideias que o professor tem de docência por estar envolvido em sindicatos e carregar a concepção de magistério como instrumento para transformação social. A aprendizagem de saberes com os pares foi relacionada aos movimentos de greve, de luta por direitos. “As greves são escolas, as ocupações são escolas, eles conseguem ver, pegar, mas elas conseguem ser mais palpáveis, mais visíveis, tanto pro professor como para o estudante, quando estão nesses processos de mobilização.” (Professor 10).

Os contextos orientam o planejamento, segundo o professor 10, e servem para fazer mudanças no plano de acordo com os sujeitos envolvidos.

Os contextos [...] tem um peso forte [...] na definição [...] do método de ensino, na seleção da bibliografia, que são os livros e os textos que eu [...] passo para os estudantes, né? A distribuição da carga horária, de peso maior, matéria ou de outro que faz parte também do plano, né? Onde é que eu vou carregar em capítulo maior, o capítulo da disciplina como um todo, então, isso tem muito a ver com o público, tem muito a ver com a realidade que estamos vivenciando. (Professor 10).

Ele caracteriza as relações estabelecidas com os estudantes como “tranquilas, muito harmoniosas e muito alegres”, sem perder de vista o rigor e a disciplina, estabelecendo acordos com os estudantes sobre frequência, assiduidade, participação. Segundo ele, Paulo Freire o influencia muito por estimular o exercício dialógico e da problematização, entendendo que eles, juntamente com a reflexão, propiciam o desenvolvimento da autonomia. Estas concepções permeiam as estratégias de ensino que utiliza como a participação dos alunos em pesquisas, debates, trabalhos em grupo, buscando desenvolver a colaboração entre eles.

O professor 10 compreende avaliação como uma fuga da memorização e caminho para o exercício de argumentar, relacionando com os estudos feitos. Como instrumentos, utiliza prova escrita, seminários, trabalhos em sala e resumos, e o estudante precisa demonstrar a capacidade de descrever, caracterizar e explicar os conceitos demandados.

Os maiores desafios identificados pelo professor 10 são a condição da Universidade, de trabalhar com 40 estudantes numa sala, da biblioteca ter um acervo reduzido, de poucas ofertas de bolsas, de não ter estrutura como residência e restaurante universitário, de lidar com alunos que chegam cansados do trabalho à Faculdade e não tem condições de adquirir um livro, por exemplo. Isso prejudica a formação, pois algumas vezes é necessário reduzir a quantidade de bibliografias recomendadas. Outra dificuldade é a limitação que os estudantes trazem, desde a Educação Básica, com relação à leitura,

interpretação e escrita de textos, o que também dificulta o trabalho do professor na Universidade.

O professor 11 não apontou uma sobreposição entre os saberes. Segundo ele, por ter familiaridade com as leituras sobre esta temática, o saber pedagógico é o mediador dos outros, pois todos são necessários para a docência.

Vamos supor que eu tenho um saber pedagógico, tenho condições de saber, desenvolver uma aula, mas se eu não tiver um domínio de um saber curricular, a aula não vai acontecer. Assim como se o processo fosse inverso, se eu tivesse um saber curricular de um conteúdo específico e não tiver o saber pedagógico, eu também não vou conseguir. Eu acho que assim, é um processo dialético com todos esses saberes, os disciplinares os pedagógicos, os experienciais que esses a universidade não vai dar nas disciplinas de estágio, na minha concepção, você só vai constituir esses saberes no próprio chão da sala de aula, no chão da universidade sendo professor, porque ele é fruto da tua prática, ele não é transferível, pode até ser compartilhado no sentido de você dizer o que faz para o outro e o outro até refletir sobre o que você faz, mas você só vai saber fazer, fazendo, mas esse saber fazendo ele não pode ser, na minha concepção, algo instrumental e técnico. Daí a necessidade também de uma fundamentação teórica. (Professor 11).

Com base nisso, o professor 11 acredita que um desafio para o professor formador é estabelecer esse diálogo entre a teoria e a prática, para que os estudantes compreendam o que é a “práxis pedagógica” e, em particular, nas disciplinas pedagógicas, pois existem concepções limitadas sobre o que é pedagógico, o que é didático. Segundo ele, os estudantes veem essas disciplinas como mais fáceis, como se não precisassem de uma fundamentação teórica e somente uma perspectiva instrumental, baseada no senso comum.

A aprendizagem de saberes pela convivência com os pares acontece, prioritariamente, por meio do contato com os estudantes. Desde quando começou a lecionar na Educação Básica, até hoje, tem o hábito de pedir que os alunos avaliem o seu trabalho. O retorno deles serve de aprendizagem e de reflexão sobre as suas práticas de ensino. Para o professor 11, aprender sobre docência é uma atividade constante.

Quando eu estou ali na sala, ministrando o plano, ele é mutável, ele é flexível, eu estou ministrando a aula e ao mesmo tempo e estou pensando sobre que eu estou fazendo e eu estou aprendendo a ser professor e eu penso que essa aprendizagem ela é contínua. (Professor 11).

Com relação à docência no Ensino Superior, um dos saberes da experiência que ele destacou foi o entendimento da autonomia da Universidade, tanto do professor como dos alunos, de decidirem o que e como fazer. No primeiro momento, esta experiência produziu estranhamento, por causa da história que trazia como professor da Educação Básica. Hoje, no entanto, ele consegue entender a importância do trabalho vivenciado na escola e a relação que

logra estabelecer com a Universidade num curso de formação de professores onde ele trabalha. Em sua opinião, consegue ligar os dois contextos de maneira contextualizada.

Ter atuado na educação básica e hoje no ensino superior é que eu não deixo de pensar na educação básica [...] foi fundamental eu ter vivenciado lá na educação básica, experiências de ensino, numa sala superlotada com até 60 alunos, pra hoje eu não está aqui falando de uma sala utópica, porque eu consigo dialogar minha teoria com a minha prática da sala de aula. Foi fundamental eu ter experiência de uma realidade dura, eu ter que subir em carro de pau de arara para ministrar aula, e eu estar aqui falando de uma sala de aula que não existe pros meus alunos. (Professor 11).

Tanto é que o professor 11 critica alguns docentes que teve em sua formação inicial, por não terem tido experiências na Educação Básica e isso, segundo ele, prejudica a formação. Relativamente à troca de saberes com os colegas professores, o docente entrevistado foi enfático em afirmar que acontece de acordo com os laços de amizade e que os momentos de conversa entre os professores se resumem às reuniões de colegiado.

O planejamento das disciplinas que leciona se fundamenta no diálogo entre teoria e prática. Isso é uma premissa do seu trabalho. Quando se refere à prática, não significa somente a ação de ensinar dentro da escola, mas toda atividade que possibilite, por exemplo, refletir e problematizar as práticas pedagógicas de maneira mais ampla. Um exemplo de vivência relacionada a isto foi o estudo de casos baseados em situações reais vividas numa escola de Educação Básica, visitas à escola para observação de uma sala de aula e realização de um diário de campo, estudo de textos sobre teoria e prática em Educação. Independentemente de a disciplina ser voltada explicitamente para componentes da prática de ensino ou não, o professor 11 propõe estudos e reflexões que relacionem teoria e prática.

Segundo o professor 11, o relacionamento com os estudantes, em sala de aula, é estabelecido por meio de um acordo de convivência. É uma experiência que ele traz da Educação Básica e negocia com eles, no início da disciplina, as regras a serem cumpridas com relação a frequência e o prazo para entrega de trabalhos. Também os estudantes expressam como eles gostariam que as aulas fossem e os acordos são avaliados no decorrer dos trabalhos e podem ser alterados.

O professor 11 não listou as estratégias que utiliza, mas salientou que, a cada semestre, avalia o trabalho realizado e reflete sobre os acertos e erros. Portanto, procura modificar as estratégias utilizadas como um meio de aprender constantemente sobre docência. Quando conversamos sobre avaliação, ele declarou sua dificuldade de avaliar, de atribuir um conceito ou uma nota para alguém. Admite ainda estar aprendendo sobre o referido tema e utiliza variados instrumentos, como prova escrita, elaboração de artigo, portfólio,

autoavaliação, fichamentos e seminários. Para ele, o principal desafio vivido como professor do Ensino Superior é fazer com que os estudantes leiam e escrevam da maneira acadêmica.

A professora 12 cita Maurice Tardif como um autor de referência nos estudos sobre saberes docentes e, com base nas suas experiências profissionais, destaca os saberes políticos e relacionais como importantes para magistério no Ensino Superior. Para ela, os saberes políticos estão no dia a dia de trabalho por meio do exercício de argumentar, lutar por melhores condições de trabalho, disputar áreas de conhecimento dentro do curso. A constante negociação, portanto, faz parte da cultura acadêmica, segundo a professora 12. Exemplos característicos disso são a reformulação do projeto pedagógico do curso e a distribuição da carga horária de trabalho docente para pesquisa e para as disciplinas que intenta lecionar. A ênfase dada aos saberes políticos e relacionais está vinculada à sua atuação como coordenadora do curso, que exige bastante destes conhecimentos, bem como o cuidado com o curso, o zelo pelo local de trabalho.

Quando conversamos sobre a sala de aula, a professora 12 relatou que este espaço é animador, é um “campo de pesquisa”, pois é sempre novo, já que os sujeitos se renovam e as práticas também. Parte da premissa de que cada estudante tem um potencial que precisa ser respeitado e valorizado. As práticas de ensino, portanto, consideram esta concepção orientadora e compreendem a elaboração do conhecimento com eles como objetivo principal.

Indicou-nos suas experiências com a disciplina Estágio no Ensino Médio e a busca de novos espaços de atuação do pedagogo, como EJA (Educação de Jovens e Adultos), Gestão e ONG (organização não governamental). Segundo a professora 12, o estágio se inicia por meio de um diagnóstico que os estudantes realizam no espaço onde atuarão e, com base nisso, organizam o plano de trabalho e os estudos a serem realizados. O desafio é conseguir que os alunos leiam e escrevam. Para ela, o mundo virtual e o acesso a materiais digitalizados não supre a limitação de entendimento leitor e de escrita dos estudantes. Por esse motivo, considerando seu contexto de trabalho, realiza as leituras em sala de aula, centrando na mobilização e formação de conhecimentos. A professora 12 problematizou bastante o papel do professor hoje e a falta de sentido de ele ser transmissor de conhecimentos, já que o acesso à informação é ilimitado. Para ela, seu trabalho tem três pilares: elaboração do conhecimento, leitura e escrita, e produção textual, buscando superar o desafio de fazer que os estudantes leiam e relacionem teoria e prática. Para isso, entretanto, eles precisam de, segundo a professora 12,

[...] ferramentas intelectuais para se aproximar dessa leitura e compreender, e aí que acontece o distanciamento né, nós temos água, estamos dentro do açude, mas nós

não bebemos a água. É essa a ilusão do cyber espaço hoje, das distribuições dos conhecimentos, então o foco aqui é na leitura e na escrita, os alunos terem que desenvolver essa condição, esse condição de ler, de se aproximar da leitura acadêmica que é um gênero difícil. (Professora 12).

A problemática da cultura do estudo foi destacada por praticamente todos os professores, pois é um desafio do contexto em que vivemos, onde as informações são disponibilizadas com muita velocidade e pouco tempo para maturação e compreensão de cada uma delas. A preocupação sobre a relação teoria e prática também foi preponderante, certamente pelo de fato de ainda existir a ideia de que na Universidade se teoriza e na escola se pratica. Essa dicotomia empobrece o processo formativo e, na fala dos professores, identificamos desejos e práticas que buscam superar esta divisão.

Sobre avaliação, a professora 12 compreende que ela dialoga com os elementos do planejamento e das estratégias de ensino, e não é algo isolado. No início do semestre, organiza um contrato didático com os estudantes e tem uma conversa franca, destacando quem quer aprender e quem quer somente ser aprovado. Atualmente, realiza o acompanhamento coletivo das turmas, incentivando os alunos a participarem da avaliação dos colegas. Também a avaliação se fundamenta na sua concepção de que o foco do trabalho docente é estabelecer conhecimentos com os estudantes. Por esse motivo, valoriza bastante a autoria dos alunos e trabalha instrumentos como produção de textos que estimulem isso. Tanto que a sua atitude com os estudantes é de tratá-los como profissionais.

Sempre faço simulações, toda hora eu estou chamando ele para simular, ele enquanto educador, ele enquanto gestor, ele enquanto professor na sala de aula, ele enquanto técnico em uma secretaria de educação organizando projeto pros professores. Então é a forma de fazer com que eles percebam né como eles vão atuar, mas o que eles estão fazendo agora na formação vai repercutir na atuação profissional deles, porque eu procuro a todo tempo dar sentido ao que eles estão fazendo. (Professora 12).

A professora 12 finalizou a entrevista, criticando a cultura acadêmica que atribui à docência menor valor quando comparada com a pesquisa. Para ela, o conhecimento pedagógico é um campo rico de estudos. As investigações realizadas por ela são todas voltadas para as práticas pedagógicas, e as experiências vividas no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) também possibilitaram novas pesquisas. Sua fala defende a área de Educação e expressa a intenção de acompanhar os estudantes mais de perto, de engajá-los na cultura do estudo e da produção de conhecimentos.

Nas falas dos professores, ainda é marcante a ideia do ensino como “dar aulas”, “repassar conteúdos”. Mesmo com as concepções de que os estudantes são sujeitos do conhecimento, ainda a perspectiva de recepção de algo é preponderante, bem como de o

docente trabalhar prioritariamente com exposição oral. Também foi possível identificar certa confusão de conceitos, quando indagamos sobre as práticas de ensino. Quando falamos de planejamento, alguns professores já se referiam às estratégias de ensino. Quando mencionamos as estratégias, alguns vinculavam aos recursos utilizados em sala de aula. A área que merece mais destaque, no entanto, é avaliação. Foi preponderante a concepção de avaliação vinculada aos instrumentos avaliativos, como provas, seminários, relatórios. Essa percepção nos leva a inferir que o conhecimento sobre avaliação é um dos saberes pedagógicos com maiores limitações de acordo com as narrativas.

Anastasiou e Alves (2010) entendem que o ensino ocupa uma posição secundária na Universidade, no entanto, ele faz parte da qualidade positiva ou negativa do trabalho docente e influencia na formação profissional de estudantes de diferentes áreas. As autoras destacam que o trabalho docente deve ser realizado com rigor, competência e solidariedade, com apoio na concepção de aprendizagem baseada na ideia de compreensão, ou seja, de apreensão de significados e estabelecimento de relações. Ensinar, portanto, deveria fundamentar-se nestes princípios. Algumas instituições caminham nesta direção, por meio de uma ação docente compartilhada no planejamento e reorganização dos processos de ensino. Para tanto, é preciso superar discursos como “dar aulas” e “assistir a aulas”. Os sujeitos participantes destes processos são ativos e constituidores de aprendizagem. Professor, estudante e conhecimentos estão em constantes movimentos dialéticos de teses, antíteses e sínteses. O foco é a aprendizagem do estudante, por esse motivo reflexões sobre os desafios contidos nas atividades propostas aos discentes, a clareza de sua complexidade e a intencionalidade são caminhos para um trabalho docente que não se ocupe somente com expor conteúdos.

Raras foram as menções feitas ao Projeto Pedagógico do curso como fonte necessária para organização e execução das práticas de ensino. A constituição de saberes relacionados ao trabalho docente foi vinculada às práticas vivenciadas em sala de aula na experiência como professores. E a aprendizagem peculiar de saberes de docentes formadores de professores aparece de maneira marcante, vinculada à presença na escola e convivência neste contexto. Por esse motivo, o PIBID foi bastante citado e elogiado como um caminho formativo não só para os estudantes, mas também para os seus formadores.

5.4 FAZER-SE DOCENTE: IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO

As trajetórias narradas pelos professores salientam vivências que constituíram uma identidade profissional de formadores de professores. Isso significa que não se trata de sobrepor formação, saberes ou práticas, mas de compreendê-los num amálgama de relações que ganham significados com suporte nas experiências. Sendo assim, a pessoa se torna um docente universitário formador de professores, pois ele enlaça estes elementos nas suas trajetórias de vida. A ausência ou a fragilidade de algum deles produz um esforço da parte da pessoa para buscar superar as dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho.

As falas dos professores sinalizam elementos característicos da aprendizagem de adultos para o exercício profissional. Segundo Garcia (1999), são a autonomia, as experiências, as necessidades e os impulsos internos. Suas narrativas demonstram responsabilização relativamente à profissão de professor, no entanto este movimento é individual, pautado nas suas buscas pessoais para superar as dificuldades encontradas durante o cotidiano de trabalho docente. São, portanto, movimentos dispersos e não institucionais como caracteriza (CUNHA, 2010).

As narrativas dos sujeitos expressam a mobilização de trajetórias de profissionalidade, ou seja, da profissão em ação. O primeiro passo é reconhecer-se professor formador de docentes. Em alguns casos, o PIBID foi um instrumento para mudança de concepção com relação ao curso, ao trabalho do professor e ao conhecimento pedagógico como fundamento para a docência.

A professora 1 estabeleceu algumas características que, segundo ela, fazem um docente. São elas: saber comunicar-se, ser curioso, dominar o conteúdo específico da área e os conhecimentos pedagógicos, como planejamento e avaliação, bem como compreender os problemas da Educação. Este discurso está no âmbito do dever-ser e, quando questionamos sobre o seu fazer-se docente, a professora 1 atribuiu às experiências que teve quando era catequista de crisma na igreja, quando foi monitora de Ciências no Ensino Fundamental e identificou que tinha potencial para trabalhar com jovens e em grupos. O momento em que se descobriu professora, no entanto, foi quando lecionou numa escola perto da sua casa.

Foi uma experiência muito boa, então eu me descobri ali, porque eu cheguei em um lugar de uma turma bem complicada, porque é periferia em uma escola que tinha uma estrutura, mas não tinha um laboratório, mas não tinha nada no laboratório. Então eu fui construindo o laboratório, fui pedindo a um e a outro professor da UFC, para montar o laboratório para os alunos. Então essa coisa [...] de tentar né, de se esforçar, de montar as coisas de planejar, então aquilo me estimulava, me dava prazer, então eu percebia minha docência ali. (Professora 1).

Para o professor 2, ele se torna docente sendo exemplo para os seus alunos.

Eu acho que a maior preocupação que a gente tem que tá tendo é ter congruência com as palavras e atitudes, e buscar sempre dar bons exemplos, claro, dentro das nossas limitações [...] o que me apaixonou na docência, que é [...] buscar gerar sementinhas, que serão árvores e tal e tudo. Pra ter uma árvore boa, a semente tem que ser boa, e pra semente ser boa, o fruto de onde vem aquela semente tem que ser bom também, né? Afinal, o evangelho já dizia ‘conhecerás a árvore pelos frutos’, né? Então, não adianta você ter que falar uma coisa e outra, e não ter congruência em esperar, não faz sentido. E não me incomoda de plantar tâmaras, né? Porque a gente planta tâmara e não vê a tâmara crescer, mas saber que a tâmara foi plantada e que um dia vai crescer e as tamareiras estarão lá, eu já fico feliz, isso é o que me encanta na docência. (Professor 2).

O professor 3 considera que se fez professor na experiência, na sala de aula, na identificação das necessidades do como fazer. “Não nasci professor, não me formei professor, mas me fiz professor, então hoje, eu não saberia fazer outra coisa [...] a sala de aula foi minha maior formadora, a necessidade de fazer melhor na sala de aula, foi o que me formou e tá me formando cada vez mais professor”. A identificação com a docência e o gosto pessoal por ensinar aparecem como elementos constituintes do fazer-se docente, envolvendo engajamento com a profissão e busca por novos conhecimentos.

A professora 4 considera que se fez docente desde as necessidades da prática e do retorno recebido quando estava em sala de aula. Para ela foi desafiador vir de uma formação em bacharelado e lecionar num curso de licenciatura. Impuseram-se abertura, identificação e desejo pessoal de conhecer e estudar sobre conhecimentos pedagógicos, pois compreendia a função de formar professores. A professora 4, portanto, afirmou que:

A minha prática docente de professora que vai formar outros professores, ela vem se articular aos saberes que eu venho desenvolvendo, saberes próprios do conhecimento da minha área, saberes pedagógicos, saberes das experiências e se articula também com a minha formação, mas de uma forma que não foi delineada institucionalmente né. Eu acredito que assim, eu tracei o meu caminho de formação pedagógica, então assim, eu tracei o meu caminho de formação pedagógica, o caminho de formação pedagógica não foi traçado institucionalmente. Eu tracei e aí eu fui de certa forma fazendo esse delineamento, de modo que eu hoje, eu considero de todas essas formações relevantes. (Professora 4).

A fala da professora 4 representa bem este entrelaçamento de percursos formativos, saberes e práticas de ensino como elementos constituintes do fazer-se docente e ainda amalgamados com algo a mais, a identificação e o engajamento com o magistério, buscando superar os limites de formação identificados.

A professora 5 atribuiu o seu fazer-se docente a sua história de vida. Mesmo não tendo uma formação para a docência, acentua ter muita identificação com o magistério e isso advém das experiências na infância quando brincava de professora com as suas primas e

também da lembrança de uma docente do 1º ano ginásial que marcou sua trajetória e a fez buscar os caminhos do magistério.

Então, eu dava aula pras minhas primas, mesmo que fosse só final de semana quando a gente se reunia na casa [...] da minha vó, né. Mas querendo ou não, já era um, uma experiência, né. Então, eu gostava de propor atividade que prendesse a atenção delas. Então, começou daí, né. Começou daí. Eu rabiscava o muro de casa com giz [risonha] pra dar aula, eu dava aula de matemática na época, né, [...] que era o que eu tava aprendendo na escola. (Professora 5).

Compreende que o fazer-se docente é um processo constante e em busca de evolução. Ela finaliza, expressando o gosto pessoal pelo magistério e isso, certamente, é um fator mobilizador pela busca de um trabalho bem feito.

O professor 6 sintetiza que se faz docente por meio das formações teóricas vivenciadas em diálogo com as experiências prática de trabalho, buscando conhecer o contexto escolar, os desafios e a realidade dos alunos.

Para a professora 7, fazer-se docente significa um entrelaçar de percursos formativos, saberes e práticas. A fala seguinte explicita esta ideia:

Esses três elementos, [...] eles são uma constante na minha vida, né? [...] A minha prática, ela me conduz constantemente a me atualizar, né? Ela me conduz, continuamente, a produzir saberes, né? a procurar também, a procurar compartilhar, compartilhar no sentido de eu contribuir com colegas e os colegas contribuírem comigo, né? Eu acho que é isso [...]mas práticas, elas me ensinam a melhor me sistematizar, pra que eu possa colaborar com a formação dos alunos e isso também ser elemento da minha formação. Eu vejo as coisas muito mais amalgamadas, não sei também se é uma coisa própria, minha, né? Eu vejo as coisas mais entrelaçadas, integradas, do que separadinhas.

O professor 8 se faz docente reconhecendo que não está pronto, que a sua constituição profissional é constante. A reflexão sobre a prática foi outro elemento listado para seu estabelecimento como professor e o gosto pela sala de aula e pela Universidade, demonstrando identificação pessoal com a função social que ocupa:

Acho que isso é uma coisa que eu construí assim, porque eu não estou acomodado com que eu já sou hoje, né? O fato de eu fazer uma coisa que eu aprendi a gostar, eu não tinha nenhuma inspiração pra ser professor, eu fiz curso de pedagogia, assim como a grande maioria dos alunos, porque as escolas, no final do ensino médio, encaminham a gente pros cursos que tinha na UECE, então vamos pra pedagogia. [...] eu sabia que era pra ser professor, mas não refletia sobre isso, nem tinha uma inspiração nisso, não tinha uma admiração tão direta pela profissão. Sempre gostei dos professores, sempre respeitei muito, mas eu não tinha essa vontade. Eu queria ser jogador de futebol, porque era uma coisa que eu via, eu me imaginava jogando futebol, depois eu queria ser músico porque eu me imaginava ali tocando, né? Cantando, mas assim eu nunca me imaginei como professor. Aí eu me construí, acho que o termo certo é, eu me construí a partir dos elementos que eu já trazia que era essa minha [...] preocupação, essa minha visão de sociedade, né? Então eu me construí e aprendi a gostar.

A fala do professor 8 nos mostra que não somente os percursos formativos é que formam o docente. Na verdade, o fazer-se docente é fruto destes caminhos entrelaçados com as histórias de vida, os saberes constituídos nesses processos e as práticas que são fonte de constante aprendizagem e identificação com a docência. De fato, estes elementos são constituintes de uma identidade profissional e o que caracteriza a peculiaridade do fazer-se docente numa licenciatura é a aproximação com a escola, o conhecimento do seu contexto e das necessidades.

Para o professor 9, fazer-se docente significa, em primeiro lugar, a busca e, em seguida, a identificação com o magistério e o gosto pela profissão.

Primeiro lugar foi a busca, né? E o segundo ponto é a identificação que a gente tem com a área. Eu acho que isso é muito gratificante, você saber que tá onde você quer, que tá fazendo o que realmente você gosta, né? Que não é só pela questão, digamos assim, financeira, né? Por conta de ser uma profissão, mas também porque você gosta de fazer aquilo, se identifica, se sente bem, eu acho que isso vai nos tornando cada vez mais o [...] o que nós somos, né? (Professor 9).

Para o professor 10, a experiência num projeto de extensão com assentamentos de trabalhadores sem terra foi a escola que o fez docente e ensinou a ele a perspectiva dialógica como elemento fundamental para sua concepção de magistério. A experiência, portanto, foi o motor da identificação com a docência. Para ele, fazer-se docente enseja satisfação pessoal e realização.

Quando eu to vindo [...] pra Itapipoca [...] acho a minha química, ela muda, né? Com toda sinceridade, eu pego a estrada, eu me modifico, eu tenho um prazer em entrar em sala de aula, né? Então, eu não gosto de faltar aula, dificilmente eu [...] falto aula, porque eu gosto de dar aula, né? O convívio, em rever os estudantes toda semana, né? [...] Isso me realiza muito, [...] eu me sinto muito feliz na profissão, nessa escolha enquanto docente, né? Faço ela, encaro, sei as muitas dificuldades que a gente atravessa, professor é uma categoria muito difícil, cê sabe, a gente sabe que é uma profissão [...] de pouca valorização, né? Mas com mesmo essas dificuldades, eu me sinto importante, e por [...] contribuir com a mudança de percepção, de colaborar com essa nova percepção, dar outro olhar, trazer elementos que ele nunca viu, fazer uma análise de conjuntura. (Professor 10).

O professor 11 nos disse que se faz docente por meio do diálogo que realiza entre os percursos formativos vividos e as práticas pedagógicas no contato com os estudantes. Ele denominou de “saberes da prática pedagógica”. O diálogo entre teoria e prática é o elemento mais marcante na narrativa do professor 11 e, segundo ele, é o que o faz docente.

A professora 12 se faz docente por meio de sua base de formação que dá sustento para as práticas. Estas movimentam os conhecimentos e permitem que este fundamento se atualize e constitua novos saberes. É um movimento constante de busca, de

pesquisa, de compreensão de inacabamento e de desejo de aprender com o outro, em especial, com os estudantes.

Fazer-se docente, como podemos inferir com base nas narrativas, é um processo possível de concretizar-se por via de muitos caminhos e de acordo com as histórias pessoais. Compreendemos, no entanto, que processos formativos constantes, em serviço e tomando como referência as experiências dos sujeitos, são um caminho para o fortalecimento do exercício profissional e da identidade de professor formador de outros docentes. Formar docentes universitários para uma função que eles já exercem é um desafio, pois lidamos com adultos que decidem trilhar percursos formativos de maneira “facultativa, episódica e intencional” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 26).

Maurice Tardif (2000; 2014) sistematizou uma base teórica e afirmou que saberes, práticas e formação são mobilizados e empregados na prática cotidiana do professor, no exercício de sua autoridade em sala de aula e nas relações estabelecidas entre ele e os distintos sujeitos participantes dos processos de ensino e aprendizagem. Além destes três elementos trabalhados por Tardif, Pimenta e Anastasiou (2002) sinalizam que o processo de tornar-se docente passa pela adesão pessoal do profissional, por sua ação de trabalho e pela autoconsciência do exercício laboral. Todos estes elementos estão expressos nas narrativas dos professores entrevistados e se entrelaçam na constituição do fazer-se docente universitário formador de professores.

Poderíamos nos questionar se a ideia de uma epistemologia da prática seria contraditória, já que cada docente é um sujeito peculiar e trabalha num contexto situado. O processo de ensino, entretanto, destaca características comuns em qualquer situação e, por esse motivo, é possível pensar num repertório de saberes. “(...) temos uma estrutura estável, cujas dimensões são relativamente recorrentes, mas estão, por outro lado, sempre mergulhadas em fenômenos de contingência” (GAUTHIER et al, 1998, p. 90). Esta afirmação ratifica a ideia que fundamenta este estudo. Uma epistemologia da prática docente é feita com suporte no trabalho do professor.

Pelo ângulo da epistemologia da prática, são revelados os saberes pedagógicos que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecida sua natureza e reconhecidos os princípios da ação situada nos contextos da aprendizagem [...] A epistemologia da prática se situa na confluência do repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação com o contexto social de suas intervenções. (THERRIEN, DIAS, LEITINHO, 2016, p. 28).

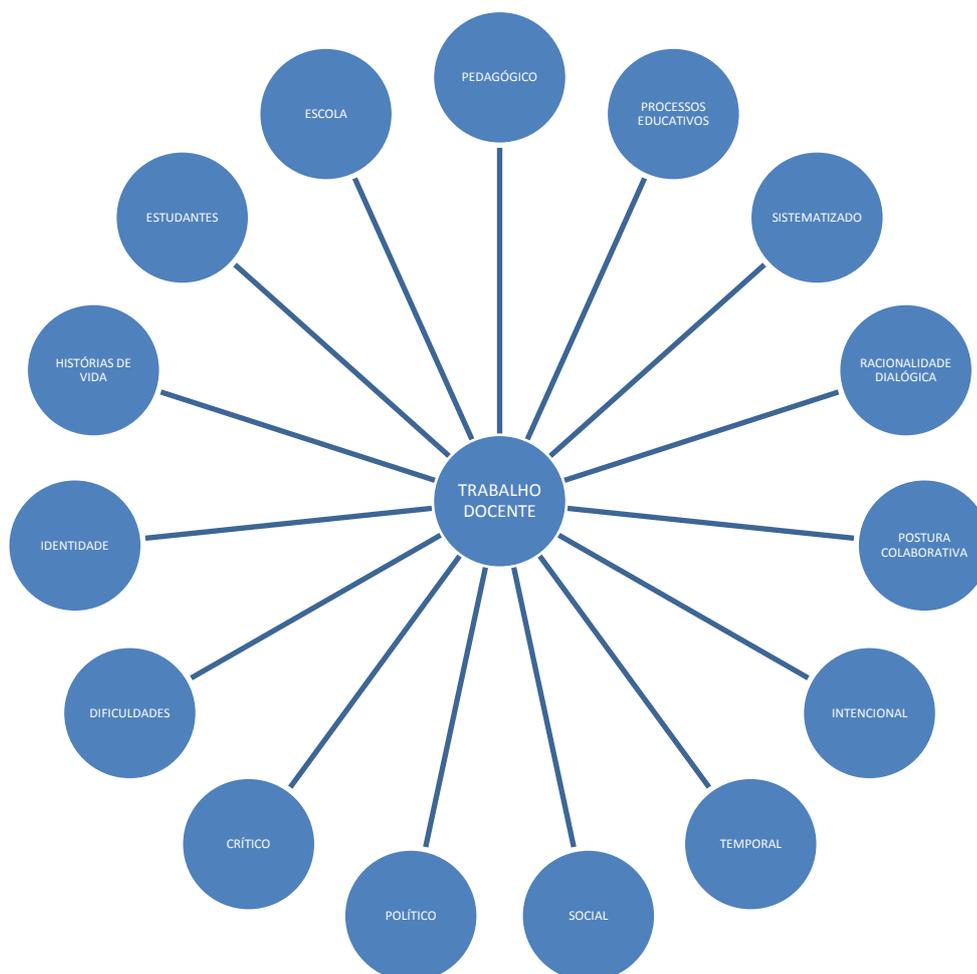
A epistemologia da prática contribui na constituição de uma unidade epistemológica, legitima conhecimentos e fortalece uma profissão. Isso não significa

uniformidade ou receitas prontas de como ser docente. Estabelece, porém, um repertório de saberes a serem vivenciados na prática profissional situada. Além disso, situa o professor como sujeito de conhecimento, não somente como alguém que simplesmente aplica saberes produzidos por outros.

Este repertório de saberes não é uma verdade inquestionável, mas fruto de elaborações sociais e de interações de sujeitos que podem ser refutadas e revalidadas. Estas discussões nos mantêm disponíveis para o diálogo e questionamento constantes, bem como relacionam a docência à técnica, mas não somente a isso. O professor é um profissional, sujeito de conhecimento, não somente solucionador de problemas. O docente é como um hermenêuta que busca compreender a complexidade das situações de ensino e aprendizagem e interpretá-las.

A epistemologia contribui na consolidação dos processos de formação docente, servindo de referência; delinea saberes constituintes da práxis docente e vincula-se a um saber-fazer profissional baseado numa racionalidade dialógica. “A epistemologia da prática docente [é] um campo de estudo que adentra na complexidade dessa ação situada”. (TERRIEN; CARVALHO, 2009, p. 129). Neste rizoma cartográfico, os nós foram se delineando passo a passo. A imagem, a seguir, representa as palavras-chave deste rizoma sobre docência universitária. A epistemologia da prática nos ensina a pesquisar a docência situada, acessando os sentidos atribuídos ao saber-fazer pelos docentes.

Figura 1 - Palavras-chave rizoma



Fonte: Elaborado pela autora.

Em razão de todos estes elementos, identificamos como sujeitos se fazem docentes que formam estudantes para o exercício do magistério, fomos aos lugares onde estes profissionais atuam para conhecer como pensam, agem, falam, mobilizam saberes e práticas. Destacamos, portanto, que a epistemologia da práxis profissional de um docente universitário formador de professores, além de todos os conhecimentos enfatizados anteriormente, precisa fundamentar-se ainda mais na aproximação com a escola, no conhecimento deste espaço e de suas necessidades. Ela é o lugar prioritário da constituição da identidade de um professor formador de docentes, pois nela todos estes saberes, percursos formativos e práticas de ensino ganham sentido, pois compreendem o propósito formativo da licenciatura e sua razão de existir.

6 CONCLUSÕES

“A maior riqueza de um homem é a sua incompletude”.
(Manoel de Barros).

Concluimos esta investigação ciente da responsabilidade da Universidade relativamente à Educação Básica. Formamos os seus professores e, por esse motivo, as licenciaturas precisam ocupar um lugar de destaque na realidade acadêmica. Muitos caminhos diferentes poderiam ter sido trilhados. Assim acontece numa pesquisa, como ocorre na vida. Empreendemos um estudo de caráter acadêmico que nos permitiu identificar os caminhos para a formação do docente universitário de acordo com o seu contexto de trabalho e demandas particulares de cada área. Dialogamos sobre percursos formativos, constituição de saberes e práticas de ensino com o intuito de identificar o fazer-se docente universitário formador de professores.

Partimos, em primeiro lugar, do nosso encontro com a temática trabalhada, das inquietações pessoais vivenciadas como professora universitária em cursos de licenciatura. Seguimos a trajetória, conhecendo pesquisas que também se voltavam para docência universitária e delimitando os percursos metodológicos, até chegarmos à Instituição investigada e aos docentes entrevistados. Este encontro foi narrado por meio das redes de significado de um rizoma cartográfico.

Os caminhos cartográficos sobre fazer-se docente universitário formador de professores nos levaram a conhecer identidades profissionais acerca do magistério. Partimos das narrativas dos sujeitos sobre seus percursos formativos, saberes e práticas de ensino vivenciadas no exercício do magistério; problematizamos a organização dos cursos de licenciatura sistematizados em seus projetos pedagógicos; questionamos a atuação dos professores, por meio do debate com teóricos que discutem sobre epistemologia da prática docente; e tivemos a oportunidade de, em primeiro lugar, repensar a nossa constituição como docente no Ensino Superior. O ciclo de análise nos levou a questionar a nós própria, nossas formações, saberes e práticas, para então partir para o contexto institucional onde também estamos inserida.

Mediante essas narrativas, compreendemos que o professor universitário possui inúmeras atribuições, entre as quais listamos: planejar os processos de ensino e aprendizagem; trabalhar conteúdos disciplinares e explicá-los de maneira compreensível; utilizar novas tecnologias em seu trabalho; escolher metodologias e estratégias de ensino adequadas ao seu plano de ensino e questioná-las; relacionar-se com os estudantes e conhecê-los; avaliar a aprendizagem, orientar trabalhos acadêmicos, desenhar e discutir currículos; realizar

pesquisas; além de tarefas administrativas e burocráticas que podem também se tornar de sua responsabilidade. No contexto universitário, a carreira se desenvolve sem um acompanhamento mais próximo. A aprendizagem da docência e o tornar-se profissional dependem de cada professor.

No decorrer da investigação, a palavra encontro foi frequente. De fato, encontramos com sujeitos, instituições, documentos que contribuíram para a realização dos enlaces da trama cartográfica que traçamos. Se colocarmos em grau de prioridade cada um desses elementos, ocuparam o primeiro lugar os sujeitos da pesquisa. Eles deram sentido aos saberes e percursos formativos vivenciados, pois os mobilizaram nas práticas de ensino. Eles, juntamente com os estudantes, dão vida às instituições. Por esse motivo, as escolhas que fizemos focaram nos sujeitos, porque os consideramos agentes prioritários deste enredo que envolve formar professores. Ao analisarmos seus relatos, no entanto, compreendemos que, no contexto onde atuam, eles não são prioridade e muitas vezes realizam um trabalho solitário.

Se existem especificidades para o exercício da docência, expressos numa epistemologia da prática profissional, afirmamos existir particularidade a mais que envolve formar outros docentes. Certamente, não existe receita padronizada e prescritiva, mas há caminhos norteadores que podem possibilitar a elaboração de políticas e/ou programas institucionais que formem sobre propostas pedagógicas, currículo, planejamento, avaliação, didática e outras áreas de conhecimento da Pedagogia que orientem as práticas docentes, compreendendo docência como um trabalho situado, complexo e socialmente em elaboração e o professor como um sujeito que intervém.

Pelos estudos realizados, identificamos o fato de que há mais de 20 anos, vários autores, no Brasil e no Exterior, se empenham em realizar pesquisas sobre a necessária formação pedagógica do professor universitário como elemento constituinte da sua profissionalização docente. Nas narrativas dos sujeitos, também identificamos fragilidades formativas para a docência. Eles aprenderam a ser professores por meio da imitação de outros docentes que marcaram sua identidade profissional e serviram de exemplo, mediante a busca pessoal por cursos que ajudassem no trabalho de professores, por meio do contato com outros colegas e o meio prioritário foi o contato com a escola e as experiências em sala de aula.

O desafio está em transformar os estudos empreendidos em intervenções que resultem em melhorias na prática docente, mediante formações apropriadas para cada contexto de ensino e necessidade dos colegiados. Para nós, a qualidade do trabalho docente se relaciona com as formações recebidas no decorrer do seu exercício profissional. Esta

responsabilidade é da Universidade que deve empreender trabalhos constantes para a formação de seus docentes.

A mudança requer uma nova cultura institucional arrimada no trabalho solidário em busca de unidade acadêmica. Após estudos e reflexões empreendidos durante a pesquisa, afirmamos algo que talvez seja óbvio. Para uma política institucional de formação pedagógica de docentes se efetivar, é preciso engajar os professores. Compreendemos que conseguimos fazer isso conhecendo suas demandas e resistências pessoais e institucionais, não desconsiderando as ações em curso e tomando atitudes de somar e não rejeitar, por meio de conhecimento técnico e especializado e vontade política. Propomos formações profissionais constantes, em unidade com o colegiado, como possibilidade para superar a fragmentação curricular e os trabalhos solitários. Defendemos um comportamento docente solidário, comprometido e inovador. O desafio está em transformar os colegiados em grupo de trabalho que tenham interesses e problemas em comum, satisfação dos membros, participação, disponibilidade, coesão, coordenação e comunicação madura, buscando-se formar-se no local de trabalho e partindo das demandas e experiências do dia a dia.

As formações pedagógicas por nós defendidas são espaços que propiciam contínuas reflexões e aprendizagens sobre fazer-se docente no âmbito institucional, podendo gerar unidade no trabalho pedagógico. Esta defesa não significa buscar uniformidade e padronização. Compreendemos formação pedagógica de docentes universitários como um conjunto coeso, íntegro, marcado pelo compartilhamento de projetos de sociedade, educação, escola e profissão docente.

Processos formativos se fundamentam em redes de relacionamento. Por esse motivo, a participação do colegiado do curso traz mais resultados positivos para reelaboração do projeto pedagógico do curso e, conseqüentemente, das práticas de ensino vivenciadas, gerando uma ação coletiva de colaboração mútua. Esta afirmação enfatiza nossa concepção de que é possível acontecer mudanças por meio de intervenções locais. Portanto, quando defendemos a necessidade de uma política institucional que promova formações voltadas para a docência universitária, isso não significa a defesa de um molde formativo no qual todos os cursos deveriam se adequar. Ao contrário, acreditamos em formações vinculadas ao contexto de cada curso e às demandas de seus docentes. A participação dos colegiados envolve responsabilidades compartilhadas entre instituição, professor e estudantes.

Enfatizamos os processos formativos para docência universitária, em particular em cursos de licenciatura, pois foi o elemento prioritário nas narrativas dos sujeitos sobre as fragilidades que identificam no seu trabalho, e também porque concebemos formação como

possibilidade de constituição de saberes e práticas expressos na compreensão do que é formar professores para a Educação Básica. Percursos formativos, constituição de saberes e práticas de ensino são conceitos inter-relacionados que desembocam em experiências, aprendizagens e identidade profissional como identificamos nas narrativas dos sujeitos.

Segundo Silva Neta (2018), a UECE realizou ações contingenciais de formação de professores. A falta de continuidade nas formações pedagógicas ofertadas fez com que elas não se constituíssem uma política de formação e desenvolvimento profissional. A busca e análise documental de relatórios, projetos, planos de atividades e *folders* empreendidas pela autora sinalizam trabalhos realizados por iniciativas de poucos sujeitos que defendiam a necessidade destas formações pedagógicas.

Para qualificar os docentes, é preciso criar espaços institucionais que lhes deem suporte. Não se pode conferir somente ao professor a responsabilidade pela autoformação. É preciso, portanto, consolidar uma cultura institucional que priorize trabalhos coletivos e colaborativos. Para que isso aconteça, faz-se necessário sistematizar ações institucionais. Nos trabalhos realizados na USP, segundo Pimenta e Almeida (2009), destacam-se o vínculo e o trabalho colaborativo, buscando enfraquecer e até desfazer a ideia de que o trabalho docente é solitário. Este movimento de mudança constitui uma valorização do ensino na graduação e, conseqüentemente, da formação de profissionais. São ações institucionais que investem nos docentes como sujeitos responsáveis pela formação e propiciam espaços de formação pedagógica.

Caminhos para possíveis mudanças podem iniciar pelo conhecimento de políticas institucionais de formação docente contínua, adotadas em outras instituições, a exemplo da USP, com o curso Pedagogia Universitária. Segundo Pimenta e Almeida (2009), foram ofertados cursos de especialização e seminários de Pedagogia Universitária durante os anos de 2007 a 2009, referentes ao Programa Pedagogia Universitária, organizado pela Pró-Reitoria de Graduação da referida instituição. Na UFC, a CASA⁹ (Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa) é um programa de formação docente. Na UECE, temos o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente, aprovado pela Resolução do CONSU nº 1379/2017. Mencionado plano ainda está sendo colocado em prática e os desafios são grandes. É preciso persistência para desenvolver uma política institucional. Além destes caminhos, propomos a instituição de grupos de apoio pedagógico aos docentes, em especial, para os iniciantes; o fortalecimento do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada curso

⁹ Informações disponíveis em: <http://www.casa.ufc.br/o-que-e-a-casa/>

como possibilidade de formar estes professores para desenvolvimento de formações contextualizadas de acordo com as necessidades do Colegiado. Estas propostas, segundo a nossa defesa, precisam se assentar nos princípios da continuidade, da interação e da reflexão.

A necessidade de constituir uma cultura institucional que possibilite o desenvolvimento profissional docente é marcante, pois ele é permanente e depende de políticas da Instituição viabilizadoras de propostas formativas e de valorização do ofício docente, criando espaços contínuos de formação continuada, buscando reflexão e ação. O desenvolvimento profissional envolve uma perspectiva epistemológica da docência relacionada aos saberes que a fundamentam como campo de conhecimento e um viés profissional, como área específica de intervenção de trabalho.

A imagem de um rizoma caracterizou o enlace de vários nós de significados. Estamos num contexto sócio-histórico, no qual muito se questiona a qualidade da Educação ofertada nas escolas. Estas instituições são pressionadas por avaliações externas que as fazem priorizar os indicadores a serem alcançados. Esta realidade chega às universidades e leva-nos a questionar a qualidade das formações ofertadas aos nossos estudantes, futuros professores da Educação Básica. Esta rede de relações, conseqüentemente, chega aos docentes universitários. Nossa pesquisa os situou em posição de destaque, não com o intuito de inculpar e sim com a compreensão de que ele é um agente de mudança, não solitariamente, mas com amparo institucional. Nosso objetivo foi contribuir com a melhoria dos cursos de licenciatura, por meio de formação constante para a docência de seus professores universitários de maneira situada e tendo as experiências do trabalho como ponto de partida. Continuemos a cartografar...

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9.ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2010.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior**: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco. Recife, UFPE, 2005. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005

BENITES, Larissa Cerignoni. **Identidade do professor de educação física**: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010. (Coleção Ciências da Educação)

BRASIL. **Resolução** nº 466. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

_____. **Lei nº 9394**. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9394. Brasília: MEC, 1996.

BROILO, Cecilia Luiza. **(Con)formando o trabalho docente**: a ação pedagógica na universidade. 2004. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Docência no ensino superior: representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. In: **EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL**, 2011. Natal. **Anais...** Natal: Anped, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Sarah%20Varela/Downloads/34Anped_Resumos%20(3).pdf>. Acesso em 01 out. 2015.

_____. Formar ou preparar para docência no ensino superior? **Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento**: o Brasil do século XXI. Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Sarah%20Varela/Downloads/Ementas_RESUMOS%20(2).pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexo. In: _____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Brasília: CAPES, 2010, p.19-34.

_____. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13.ed. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. In: SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POPULAR: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 2013. Goiânia. **Anais...** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em:
<file:///C:/Users/Sarah%20Varela/Downloads/RESUMOS%2036%20RN%20(3).pdf>.
Acesso em: 01 out. 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Professores que formam professores**: docência na universidade, entre o escrito e o vivido. São Paulo: USP, 2007. (Relatório de Pós-Doutorado).

MACHADO, Nílson José. Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. p.165-209.

MAYER, Edson. **Licenciatura em matemática da UFSC**: sobre a questão da integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas e sua concretização pelos docentes. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2016. (Coleção Educação em Ciências).

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Sabino de; NUNES, João batista de Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza, EdUECE, 2010.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

ODA, Welton Yudi. **A docência universitária em biologia e suas relações com a realidade das metrópoles amazônicas**. 2012. 358 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Docência universitária e o ensino superior: análise de uma experiência formadora. In: EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, 2011. Natal. **Anais...** Natal: Anped, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Sarah%20Varela/Downloads/34Anped_Resumos%20(3).pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

PAQUAY, Léopold. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, jan./jun. 2013.

QUADROS, Ana Luiza de. **Aulas no ensino superior: uma visão sobre professores de disciplinas científicas na licenciatura em Química da UFMG**. 2010. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. **Coerência e contradição: o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de licenciatura**. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: EDUCAÇÃO, CULTURA, PESQUISA E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO: O BRASIL DO SÉCULO XXI, 2012. Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Sarah%20Varela/Downloads/Ementas_RESUMOS%20(2).pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

ROSADO, Fernanda Pena Noronha. **Os saberes pedagógicos da prática de professores do curso de pedagogia da URI/Santiago**. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Leopoldo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S.l.], n.23, p. 137-202, 2005.

SILVA, João Rodrigo Santos da. **Concepções dos professores de botânica sobre ensino e formação de professores**. 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Marcelo Silva da. **“Alice vai à Universidade!”** Docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade. 2009. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

SILVA, Sarah Maria Freitas Machado. **Docência universitária: repensando a prática do professor de educação física**. 2008. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da. **O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de pedagogia: cartografia dos saberes, práticas e formação**. 2018. 347 f. Teses (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SIMÕES, Mara Leite. **Os saberes pedagógicos dos professores do ensino superior: o cotidiano de suas práticas**. 2010. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da questão. **Educação em questão**, [S.l.], v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de Pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S.l.], v.7, n. 14, p.577-604, dez. 2010.

PASENIKE, Sílvia Costa de Oliveira. **Docência universitária: o professor de educação física e sua prática pedagógica**. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n.13, p.5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THERRIEN, Jacques; CARVALHO, Antonia Dalva França. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para uma análise da práxis pedagógica. **Revista brasileira de formação de professores**, [S.l.], n.1, v.1, p.129-147, 2009.

_____. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, [S.l.], n.1, v.9, p.67-81, 2006.

_____. DIAS, Ana Maria Iório; LEITINHO, Meirecele Calíope. Docência Universitária. **Em aberto**. [S.l.], n.97, v.29, p.21-32, set./dez. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Regimento**. Fortaleza: EdUECE, 2018. Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/dmdocuments/EstatutoRegimentoUECE.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**. Fortaleza: Faculdade de Educação de Itapipoca, 2007. 84p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto político pedagógico do curso de Química**. Fortaleza: Faculdade de Educação de Itapipoca, 2007. 83p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia**. Fortaleza: Faculdade de Educação de Itapipoca, 2008. 74p.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ.** [S.l.], n.42, v.14, p.327-342, maio/ago.2014.

_____. Educação Básica. Projeto político-pedagógico. **Educação Superior: Projeto Político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Destinado aos Professores das Disciplinas Pedagógicas/Ensino dos Cursos de Licenciatura da UECE.

ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS/ENSINO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UECE.

Professor (a) entrevistado (a):

Formação inicial de nível superior:

Instituição:

Titulação

Área de Pós- Graduação:

Curso que trabalha:

Tempo de experiência no ensino superior:

Experiência na Educação Básica: () Sim () Não Tempo:

Vínculo com a UECE: () Efetivo () Substituto () Visitante

Disciplinas que leciona nas áreas de ensino/pedagógicas:

1. FORMAÇÃO

1.1 Formação inicial acadêmica

Qual sua formação na graduação? Onde se graduou? Qual período? Qual sua opinião sobre sua formação inicial?

1.2 Formação na pós-graduação:

Qual sua formação na pós-graduação? Qual área formativa escolheu? Onde cursou e em qual período?

1.3 Formações contínuas voltadas à docência no ensino superior e a formação de professores para educação básica:

Cursou alguma formação continuada relacionada à formação pedagógica na UECE ou em outras instituições? A UECE ofertou algum curso de formação pedagógica para professores da instituição?

2. SABERES

2.1 Saberes fundamentais para o trabalho docente nas disciplinas pedagógicas:

Qual opinião do professor sobre os saberes que ele identifica no trabalho docente em disciplinas pedagógicas? Podemos nos orientar nos conceitos de Tardif sobre saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

2.2 Saberes constituídos a partir das experiências com os pares, a gestão do curso e discentes:

A partir de suas experiências em sala de aula, relacionando-se com os estudantes, seus colegas professores e na área de gestão, quais saberes o professor identifica que foram constituídos neste processo cotidiano de exercício da docência.

3. PRÁTICAS

3.1 Planejamento das disciplinas ministradas:

Como o professor planeja as disciplinas que estão sob sua responsabilidade? O que ele considera relevante? Quais orientações teóricas ele utiliza como referência?

3.2 Gestão da Sala de Aula

Como ele faz a gestão da turma? E como estabelece suas relações de convivência com os estudantes?

3.3 Metodologia/estratégias das disciplinas:

Quais metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem ele escolhe para trabalhar com suas turmas?

3.4 Avaliação:

Como ele compreende avaliação? Como a planeja e executa? Quais instrumentos de avaliação ele escolhe e por quê?

3.5 Dificuldades e desafios no gerenciamento das disciplinas ministradas:

Quais desafios e dificuldades ele vivencia no cotidiano de sua atividade docente?

3.6 Como você se faz docente formador de professores?