



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

RENATA ROSA RUSSO PINHEIRO COSTA RIBEIRO

**CARTOGRAFIA DOS PERCURSOS DE FORMAÇÃO, DOS SABERES
E DAS PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DA DISCIPLINA
DE DIDÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURAS
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)**

FORTALEZA-CEARÁ

2020

RENATA ROSA RUSSO PINHEIRO COSTA RIBEIRO

CARTOGRAFIA DOS PERCURSOS DE FORMAÇÃO, DOS SABERES
E DAS PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DA DISCIPLINA
DE DIDÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURAS
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

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.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior

FORTALEZA-CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Ribeiro, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa.

Cartografia dos percursos de formação, dos saberes e das práticas de ensino dos professores da disciplina de didática em cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará (UECE) [recurso eletrônico] / Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 61 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. Ph.D. Antonio Germano Magalhães Júnior.

1. Postura Cartográfica. 2. Formação. 3. Saberes. 4. Práticas de Ensino. 5. Percorso Formativo. I. Título.

RENATA ROSA RUSSO PINHEIRO COSTA RIBEIRO

CARTOGRAFIA DOS PERCURSOS DE FORMAÇÃO DOS SABERES
E DAS PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DA DISCIPLINA
DE DIDÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURAS
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

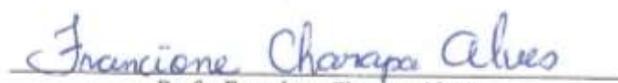
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 17 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA


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


Prof. Dra. Alice Maria Correia Pequeno
Universidade Estadual do Ceará – CMEPES/UECE


Prof. Francione Charapa Alves
Universidade Regional do Cariri – MPE/URCA


Prof. Dra. Ana Maria Lório Dias
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE


Prof. Dra. Mônica Duarte Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará – MASSS/UECE

A João Pedro Russo Costa Ribeiro e Carlos Augusto Russo Costa Ribeiro, meus filhos, a expressão do amor incondicional e inabalável que faz acreditar que vale a pena sonhar, conquistar e viver!

A Antônio Carlos Costa Ribeiro, esposo e companheiro, pela compreensão, pelo estímulo diário à produção, pela aceitação das ausências, por compartilhar as diferentes fases subjetivas durante a caminhada da Tese: o tempo e o vento teceram nossos dias!

AGRADECIMENTOS

Essa Tese é produto de estudos, dedicação, renúncia, conhecimentos da vida acadêmica e cotidiana, principalmente a redescoberta de ser uma eterna aprendiz!!! Por muitos dias e noites pensando, lendo e escrevendo precisamos expressar nossos agradecimentos.

Agradeço a Deus que me concedeu a FÉ, a capacidade, a sabedoria e a alegria para a realização deste estudo;

À minha mãe pelo amor e apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e encorajamento, pelo poder em suas orações fazendo acreditar que existe o início e o final desta caminhada: exemplo e esperança;

Ao prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior, meu orientador, agradeço as conversas teórico-metodológicas acompanhadas de uma postura acolhedora, transformada em diálogos profissionais e pessoais, afinal eu era a “mais preocupada de seus orientandos”. Obrigada pelo incentivo integral durante a trajetória percorrida na estrada da Tese, minha gratidão;

Ao grupo dos “Filhos de Clio”, pelo aprendizado, pelos estudos, pelas alegrias durante o compartilhamento de saberes, pelas produções acadêmicas e principalmente pela descoberta da Postura Cartográfica, sempre meu reconhecimento, amizade e carinho;

Aos bolsistas de Iniciação Científica (IC/UECE) pela colaboração durante as atividades da pesquisa, aprendizagem e disponibilidade durante a coleta de dados e produção dos trabalhos científicos;

Aos meus amigos da turma de Doutorado 2016 do PPGE/UECE com quem tive a oportunidade de conviver, reviver e aprender sobre as dores e as delícias de estudar e conversar, nossas palavras encorajadoras muitas vezes foram incentivadas à caminhada para escrever cada seção da Tese, para sempre meu companheirismo e afeto;

Aos professores da banca de Qualificação e Banca Examinadora de Defesa pelas valiosas contribuições que colaboraram para a organização e finalização do estudo;

Aos professores do Curso de Doutorado do PPGE pelos ensinamentos e mergulho profundo nos aprendizados da pesquisa científica;

Às secretárias Maria Jonelma Lemos Marinho e Rosangela Evangelista da Silva Frota pela atenção e disponibilidade das nossas solicitações para a realização de todas as atividades durante o doutorado;

Aos professores pela imediata aceitação e disponibilidade para a realização da pesquisa de campo, pelos encontros e narrativas de suas trajetórias profissionais, condição indispensável

para a produção da Tese. Foi um privilégio ter compartilhado as histórias de vida e percursos de formação;

Aos amigos de todos os tempos, de perto e de longe, que aceitaram minha ausência e estiveram na torcida pela realização do estudo;

À Universidade Estadual do Ceará, meu espaço de atuação, produção e desenvolvimento profissional e onde me reconheço a cada dia como docente e como pesquisadora da educação.

Em busca do Outro

“Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é o outro, são os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada”.

(Clarice Lispector)

“Ninguém começa a ser professor numa certa
terça-feira às 4 horas da tarde...

Ninguém nasce professor ou marcado para ser
professor.

A gente se forma como educador
permanentemente na prática e na reflexão
sobre a prática”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O trabalho docente articulado à constituição de saberes, à formação e às práticas de ensino dos professores estabelece elementos essenciais para uma prática que atende às necessidades de formação como uma ação essencialmente pedagógica, temporal, com intencionalidade social, política e educacional. O problema da investigação respondeu à questão: como foram constituídos os percursos de formação e os saberes mobilizados nas práticas de ensino dos professores que lecionaram a disciplina de Didática nos cursos de Licenciatura da UECE? O estudo teve como objetivo compreender, por meio da postura cartográfica, a constituição do percurso de formação, dos saberes docentes e das práticas de ensino dos professores de Didática nos Cursos de Licenciatura da UECE. Como pressuposto a cartografia dos percursos de formação considerando a trama da história desses sujeitos durante seu exercício profissional estabelecendo as relações tecidas por meio dos sentidos e significados para o trabalho docente. A metodologia apresentou uma abordagem qualitativa, com ênfase no estudo de caso, pesquisa teórica, de campo e documental, fundamentada na postura cartográfica como atitude investigativa. Teve como sujeitos 12 professores que ministraram a disciplina de Didática nos cursos de licenciatura dos campi Itaperi e Fátima. Como marco temporal o período de 2008 a 2015. Para coleta e análise dos dados foi utilizada entrevistas semiestruturada. O referencial teórico teve suporte em Nóvoa (1992), Libâneo (1994), Candau (2000), Tardif (2010), Pimenta (2012), Gauthier *et al.* (2013), Passos, Kastrup e Escóssia (2015). Os dados apontaram que a Didática como campo de conhecimento pedagógico merece destaque em nossas discussões porque implica processo de desenvolvimento profissional docente, com suporte na estreita relação entre ensino e aprendizagem. Conclui-se que as escolhas e tomadas de decisões dos professores durante seu percurso formativo não se relacionam diretamente aos conhecimentos específicos para o campo da Didática, o que evidenciou que a complexidade do repertório de saberes e conhecimentos é constituída pelos docentes como saberes plurais, experienciais, disciplinares, curriculares e da ação pedagógica. Defende-se a Tese de que a constituição dos saberes dos professores da disciplina de Didática se materializa no percurso de formação seguindo diferentes trajetórias em diversos contextos sociais e culturais, portanto, possuem uma particularidade para aprender a ensinar, uma formação pedagógica específica sendo conhecida e validada pelos seus pares e sustentada no repertório de saberes mobilizados em suas práticas de ensino.

Palavras-chave: Postura Cartográfica. Formação. Saberes. Práticas de Ensino. Percurso Formativo.

ABSTRACT

The teaching work linked to the constitution of knowledge, training and teaching practices of teachers establishes essential elements for a practice that meets the training needs as an essentially pedagogical, temporal action, with social, political and educational intentionality. The research problem answered the question: how were the training paths and the knowledge mobilized in the teaching practices of the teachers who taught the subject of Didactics in the UECE Licentiate courses constituted? The study aimed to understand, through cartographic posture, the constitution of the training path, the teaching knowledge and the teaching practices of Didactics teachers in the UECE Licentiate Courses. As a presupposition, the cartography of the training courses considering the plot of the history of these subjects during their professional practice, establishing the relationships woven through the senses and meanings for the teaching work. The methodology presented a qualitative approach, with emphasis on case study, theoretical, field and documentary research, based on the cartographic posture as an investigative attitude. The subjects were 12 teachers who taught the subject of Didactics in the undergraduate courses of the Itaperi and Fátima campuses. As a time frame, the period from 2008 to 2015. For data collection and analysis, semi-structured interviews were used. The theoretical framework was supported by Nóvoa (1992), Libâneo (1994), Candau (2000), Tardif (2010), Pimenta (2012), Gauthier et al. (2013), Passos, Kastrup and Escóssia (2015). The data showed that Didactics as a field of pedagogical knowledge deserves to be highlighted in our discussions because it implies a process of professional teacher development, supported by the close relationship between teaching and learning. It is concluded that the choices and decision-making of teachers during their formative path are not directly related to specific knowledge for the field of Didactics, which showed that the complexity of the repertoire of knowledge and knowledge is constituted by teachers as plural, experiential knowledge, disciplinary, curricular and pedagogical action. The thesis is defended that the constitution of the knowledge of the teachers of the Didactics discipline materializes in the training course following different trajectories in different social and cultural contexts, therefore, they have a particularity to learn to teach, a specific pedagogical formation being known and validated by their peers and supported by the repertoire of knowledge mobilized in their teaching practices.

Keywords: Cartographic Posture. Formation. Knowledge. Teaching Practices. Formative paths.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Rizoma: linhas da constituição docente	26
Figura 2 - Fios do percurso formativo docente	54
Figura 3 - Espiral metodológico	68
Figura 4 - Curso de origem, quantidade e percentual dos professores que ministraram a disciplina de Didática nos Cursos de Licenciatura da UECE (<i>campi</i> Itaperi e Fátima)	69
Figura 5 - Titulação dos professores que ministraram a disciplina de Didática nos Cursos de Licenciatura da UECE (<i>campi</i> Itaperi e Fátima)	69
Figura 6 - Formação Inicial dos professores que ministraram a disciplina de Didática nos Cursos de Licenciatura da UECE (<i>campi</i> Itaperi e Fátima)	71
Figura 7 - Vínculo empregatício dos professores que ministraram a disciplina de Didática nos Cursos de Licenciatura da UECE (<i>campi</i> Itaperi e Fátima)	72
Figura 8 - Relação das DCN com os cursos de licenciaturas e formação de professores	87
Figura 9 - Categorias e indicadores de análise	95
Figura 10 - Percentual das disciplinas de Didática nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (<i>campi</i> Itaperi e Fátima), considerando o período de 2008 a 2015	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Periódicos da CAPES: autor (a), título do artigo, periódico, ano de publicação, considerando o período de 2010 a 2015	38
Quadro 2 -	Trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): tema, ano, autor, trabalho, instituição/local, considerando o período de 2010 a 2014	41
Quadro 3 -	Resoluções vigentes dos Cursos de Licenciatura da UECE	85
Quadro 4 -	Centros/Faculdade e Cursos de Graduação da UECE (<i>campi</i> Itaperi e Fátima), considerando o período de 2008 a 2015	92
Quadro 5 -	Centros/Faculdades e Curso de Licenciaturas da UECE (unidades no interior do Estado do Ceará), considerando o período de 2008 a 2015	94
Quadro 6 -	Quantitativo de Cursos de Licenciatura da UECE (capital e unidades do interior), considerando o período de 2008 a 2015	96
Quadro 7 -	Criação das Resoluções dos Cursos de Licenciatura da UECE (<i>campi</i> Itaperi e Fátima)	97
Quadro 8 -	Centros, Cursos e Nomes das disciplinas de Didática dos Cursos de Licenciaturas da UECE	98
Quadro 9 -	Categorias e indicadores de análise	111
Quadro 10 -	Caracterização dos professores entrevistados	114
Quadro 11 -	Professores, disciplinas ministradas nos cursos de Licenciatura, Cursos em que ministraram a disciplina de Didática (Itaperi e Fátima), considerando o período de 2008 a 2015	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses de Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Educação
CH	Centro de Humanidades
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCT	Centro de Ciências e Tecnologia
CECITEC	Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região de Inhamuns
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEG	Departamento de Ensino e de Graduação
DEPES	Departamento de Gestão de Pessoas
DI	Departamento de Informática
EaD	Educação a Distância
EQ	Estado da Questão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PUC	Pontífica Universidade Católica de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

1	INICIANDO O PERCURSO FORMATIVO: POR ONDE TUDO COMEÇOU?	18
1.1	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	23
1.2	OBJETIVOS.....	23
1.2.1	Geral	23
1.2.2	Específicos	23
1.3	ESTRUTURA DA TESE.....	25
1.4	DESCOBERTAS FORMATIVAS: O CAMINHO DE DOCENTE Á PESQUISADORA.....	26
1.5	DIÁLOGO COMPARTILHADO COM OS AUTORES: ESTADO DA QUESTÃO (EQ).....	34
1.5.1	O que revelam os artigos publicados em periódicos da CAPES e anais de eventos científicos: ENDIPE	38
1.5.2	Constatações do Estado da Questão para nosso estudo	45
2	VEREDAS DA METODOLOGIA E A POSTURA CARTOGRÁFICA COMO PERCURSO DE PESQUISA	48
2.1	ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E A SUBJETIVIDADE COMO MOVIMENTO FORMATIVO.....	50
2.2	TESSITURA E TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	56
2.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	67
2.3.1	Curso de Origem	68
2.3.2	Titulação	69
2.3.3	Formação Inicial	71
2.3.4	Vínculo empregatício	72
2.3.5	Atividades formativas na área de educação/ensino e no campo da Didática	73
3	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN): IMPLICAÇÕES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	78
3.1	CONTEXTUALIZANDO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) E OS CURSOS DE LICENCIATURA.....	81

3.2	UMA NOVA ESTRADA: CURSOS DE LICENCIATURA DA UECE....	88
4	DIDÁTICA: ÁREA DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	103
4.1	DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	106
5	PISTAS DA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES, DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DE ENSINO DOS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	112
5.1	ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS NARRATIVAS DO PERCURSO FORMATIVO.....	114
5.2	PERCURSO FORMATIVO E SABERES DOCENTES.....	117
5.3	DIDÁTICA E SABERES MOBILIZADOS NA PRÁTICA DE ENSINO DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	125
6	CONCLUSÃO: FIM DA ESTRADA SINALIZA QUE O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR.....	138
	REFERÊNCIAS.....	146
	APÊNDICES.....	159
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	160
	APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA DESTINADO AOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UECE.....	161

1 INICIANDO O PERCURSO FORMATIVO: POR ONDE TUDO COMEÇOU?

♪ Você não sabe o quanto eu caminhei
 Pra chegar até aqui
 Percorri milhas e milhas antes de dormir
 Eu não cochilei
 Os mais belos montes escalei ... ♪
 (Grupo: Cidade Negra, 2010).

A escolha de relacionar este trabalho com uma viagem à procura do percurso formativo de professores universitários foi motivada pelo interesse em descobrir os sentidos e significados de fazer-se docente. Essa viagem foi trilhada por diversas trajetórias nos espaços da Universidade Estadual do Ceará (UECE), nas memórias de vida e na profissão dos sujeitos investigados. O caminho nos levou a acreditar que existe uma pluralidade de movimentos dos saberes e fazeres docentes que constituem essa profissão, direcionando-nos a pensar sobre a realidade investigada a partir das práticas de ensino que envolvem a ação docente. Afirmamos que caminhar no universo das memórias formativas dos docentes foi uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo interessante porque em muitos dos encontros compartilhados, conseguimos visualizar nosso próprio percurso de formação refletido nas decisões e escolhas pessoais e profissionais.

Esta investigação situa-se na área de Formação de Professores e integra o grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), vinculada à Linha de Pesquisa Formação e Políticas Educacionais do núcleo História e Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O estudo apresentado nesta Tese faz parte de um projeto maior que concorreu ao Edital da Chamada Universal MCT/CNPq N° 14/2014, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado por um professor do referido programa.

A pesquisadora, ao realizar uma viagem investigativa sobre a formação de professores, teve como uma primeira parada refletir sobre a docência universitária na sociedade contemporânea, com relevo na apropriação das análises sobre o conceito de profissão docente; na relação da trajetória com as condições reais da profissão docente; e nos saberes constituídos nas práticas de ensino tecidas por reflexões que emergem do campo histórico e social dentro e fora dos ambientes escolares. Desse modo, diante do desafio de pensar sobre a constituição dos saberes dos professores universitários inseridos no complexo cenário da educação contemporânea, instala-se a necessidade de pesquisas que investiguem

sobre o percurso formativo para além da dimensão epistemológica do processo de ensinar e aprender mobilizado nos saberes docentes.

Os significados da profissionalização docente, elaborados na ação educativa que pode possibilitar a transformação do sujeito capaz de proporcionar novos modelos de organização da profissão, direcionam à identificação da socialização dos docentes, pautada na ideia de que "a identidade profissional é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudanças e os transformem em práticas concretas de intervenção" (NÓVOA, 2009, p. 21).

O debate sobre a formação de professores em diferentes contextos históricos e sociais do ensino superior sinaliza as discussões sobre o professor como sujeito reflexivo, situado e contextualizado na possibilidade de superar os desafios e os diferentes conflitos profissionais e de refletir sobre as grandes mudanças que a sociedade tem vivenciado nas últimas décadas com significativas transformações no cenário econômico, político e social. Esse movimento vem alterando ou (re)significando o conceito de homem, de trabalho, de cultura, de profissão, de saberes, de educação nas diferentes esferas individuais e coletivas reveladas nos segmentos sociais que constituem a vida individual e interpessoal do professor, pois, segundo Tardif (2010, p. 223), o saber é "[...] um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões".

Para discutirmos sobre o conceito de formação de professores, trazemos Veiga e Viana (2010, p. 20), que afirmam ser a formação "[...] uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante, e envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica". Na interpretação de Pimenta (2009), a formação de professores se sustenta na autoformação uma vez que reelabora seus saberes iniciais articulados com suas próprias experiências cotidianas vivenciadas nos espaços formativos escolares. No entanto, devemos estar atentos à ideia de autoformação docente, considerando que o professor não se forma sozinho e sim com o outro e para o outro, durante suas experiências e trajetórias profissionais. Nóvoa (2009) aponta que a formação de professores se insere no componente prático, na aquisição de uma cultura profissional, nas dimensões pessoais da profissão docente e marcada por um princípio de responsabilidade social.

Diante dessas considerações, percebemos que as mudanças nas concepções sobre a formação de professores vêm sendo intensificadas, com destaque para as décadas de 1980 e 1990, tendo sido retratadas em pesquisas e estudos sobre ensino, formação inicial e continuada e práticas de ensino, além de outras temáticas de igual relevância sobre a ação

docente apontadas por Antônio Nóvoa (1999), Donald Schon (1995), Maurice Tardif (2010), Clermont Gauthier (2013), Gatti (2009), Gimeno Sacristán (1999), Bernard Charlot (2013), Selma Garrido Pimenta (2009), Ana Lea Camargo Anastasiou (2002), Maria Socorro Lucena Lima (2008), Francisco Imbernón (2010) e Ilma Alencastro Veiga (1998).

As pesquisas realizadas por esses autores nos últimos anos sobre o ensino e os saberes docentes destacam a formação como eixo central das discussões e apontam o professor como um profissional responsável pela qualidade do ensino. Sustentam a ideia de que o fazer docente serve de base motivacional, capaz de fazer o professor refletir sobre sua própria identidade como profissional da educação na tentativa de caracterizar os saberes, as competências, as habilidades e as necessidades formativas envolvidas no exercício do magistério, “[...] o que eles pensam, fazem, escrevem e verbalizam deve-se a um conhecimento que tem sentido de discurso sobre uma prática ou um modo de ação” (LANGHI, 2009, p. 21).

Afirmamos também que tais discussões estão relacionadas aos saberes constituintes da docência, alicerçados no paradigma da formação como processo de ressignificação da cultura profissional. Os estudos realizados pelos autores ainda apontam para a necessidade de mudanças na profissionalização docente a fim de corresponder às políticas de formação de professores sinalizando para um novo perfil profissional que se configura para a melhoria da formação inicial e continuada, para as condições do trabalho docente e para uma educação de qualidade nas diversas modalidades de ensino (TARDIF, 2010).

Nesse cenário, Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que o professor busca respostas afirmativas em sua ação reflexiva frente aos novos paradigmas sociais e culturais, atribuindo destaque para os fenômenos essenciais do seu próprio processo formativo, no qual “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma considerando além da atividade de ensino, aquelas que ele realiza fora ao ser formado” . (FREIRE, 1996, p. 25). Os pressupostos sugeridos por Ghedin (2002, p. 148) revelam que:

[...] o paradigma reflexivo em educação, se assim pudermos chamá-lo, propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos.

Diante desses pressupostos, a formação deve ser entendida em um momento inicial e permanente, percorrendo uma trajetória direcionada a um processo amplo inserido no desenvolvimento da profissão, na tentativa de superar a fragmentação observada entre teoria e prática ao longo da ação formativa, a qual rompe com o significado da construção dos saberes

e da ação docente, enquanto sinaliza que “o desenvolvimento da profissão envolve um conjunto de elementos que se relacionam, estabelecendo condições favoráveis ou desfavoráveis para o exercício e evolução da profissão” (IMBERNÓN, 2000, p. 43).

Assim, entendemos que o trabalho docente articulado à constituição de saberes, à formação e às práticas de ensino dos professores estabelece elementos essenciais para uma prática que atende às necessidades do percurso de formação inicial nos cursos de licenciaturas, o que ocorre no momento em que consideramos o trabalho docente como uma ação essencialmente pedagógica, temporal, com intencionalidade social, política e educacional. Na interpretação de Tardif e Lessard (2007, p. 35), “[...] a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Nesse sentido, podemos afirmar que o trabalho docente é uma atividade complexa e dialética, trata-se, ao mesmo tempo, de um trabalho autônomo e controlado, individual e coletivo, único e plural que remete às próprias condições de trabalho e se expressa nas tensões e contradições sociais, resultados da natureza particular da atividade docente.

Diante de toda essa problemática, esta Tese teve como temática a formação de professores como aporte epistemológico à docência universitária. O movimento da ação docente fortaleceu a intenção de cartografar o percurso formativo de 12 professores que lecionam a disciplina de Didática nos cursos de licenciaturas da UECE, no período de 2008 a 2015, considerando a trama da história desses sujeitos durante seu exercício profissional, estabelecendo as relações complexas tecidas no campo da docência universitária.

O *locus* da pesquisa foi uma única instituição da rede pública de ensino superior como território para atender aos fins de nossa pesquisa, a Universidade Estadual do Ceará, investigando os seguintes cursos de licenciatura: Física, Química, Geografia, Matemática, Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Música, Filosofia, História e Ciências Sociais. A escolha desses cursos decorreu do fato de que em todas as matrizes curriculares de seus Projetos Pedagógicos havia a disciplina de Didática, assim como tivemos uma melhor acessibilidade para a realização da pesquisa.

Esclarecemos que dentre todos os cursos de licenciatura da UECE, escolhemos os campi Itaperi e Fátima para nossa investigação em decorrência da facilidade de acesso aos dados e pelo fato de serem ofertados na capital. Portanto, a partir desse momento da Tese, comentamos com maior expressividade os dados dos cursos de licenciatura dessas unidades

porque correspondem aos professores que ministraram as disciplinas de Didática lotados nos respectivos cursos investigados nesse estudo.

O interesse pela temática teve origem diante de minhas inquietações em descobrir de que maneira uma pessoa se constitui professor(a). A opção por este estudo partiu do entendimento de que o percurso para a docência universitária está relacionado com as concepções de formação e de trabalho docente que emergem do campo social e político com impactos na organização e funcionamento para o ensino superior. Podemos sustentar essa ideia baseados nas DCN que apontam a docência como correspondente à ação educativa envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos a partir da formação inicial e continuada visando à preparação e ao desenvolvimento profissional docente. (BRASIL, 2015). Pautados nesse pressuposto, nossos argumentos para esta proposta de estudo também se justificam porque defendemos a ideia de que a política de formação de professores tem relação estreita com o desenvolvimento profissional capaz de (re)definir o percurso formativo que mobiliza os saberes docentes para a prática de ensino nos cursos das Instituições de Ensino Superior- IES.

Desse modo, o objetivo de nossa investigação foi o de responder à seguinte questão central: Como foram constituídos os percursos de formação e os saberes mobilizados na prática de ensino dos professores que lecionaram a disciplina de Didática nos cursos de Licenciatura da UECE?

Acompanhando a problemática da nossa investigação e da questão central, emergiram outras questões norteadoras para essa investigação: Como um profissional se torna docente universitário? O que possibilita um professor a ministrar aulas no ensino superior: os saberes profissionais ou os conhecimentos especializados? Quais os saberes necessários à docência universitária? Que formação os professores da disciplina de Didática têm delineado nas instituições públicas de ensino? Como os professores se constituem professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura? Como os professores mobilizam os saberes consolidados no repertório de conhecimentos, habilidades e competências durante seu percurso formativo? Quais práticas de ensino são constituídas pelos professores da disciplina de Didática? O que pensam os professores da disciplina de Didática sobre seus saberes específicos? Para lecionar a disciplina de Didática, considerada como eminentemente pedagógica, é necessária uma formação pedagógica?

Afirmamos que, ao longo das seções a seguir, responderemos a esses questionamentos dialogando com os autores que referenciam em suas pesquisas sobre formação de professores, docência universitária, Didática e Cursos de licenciaturas. O

conhecimento epistemológico dessas temáticas foi necessário para a escolha das seguintes categorias de análise: formação, saberes e práticas de ensino.

A escolha pela disciplina de Didática se referiu como uma área de conhecimento pedagógico que possui relevância teórica e prática nos cursos de formação de professores que tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, representados pelos elementos constituintes para o exercício da docência.

O marco temporal de nossa pesquisa correspondeu ao período de 2008 a 2015. Elegemos esse período em decorrência do cenário da política docente que incidiu sobre os cursos de formação de professores, que deveriam passar por transformações internas capazes de atender às mudanças do cenário educacional e do perfil dos profissionais da educação, demandando novas ações organizativas para o ensino superior e, conseqüentemente, para seu percurso formativo. Nesse âmbito, diante das transformações políticas e sociais e visando atender a essas demandas da sociedade, os cursos de licenciatura deveriam reestruturar o modelo de formação de professores, considerando as orientações da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e das DCN (BRASIL, 2015) para a formação de professores para a educação básica.

A novidade científica que se anuncia neste estudo é, portanto, o fato de trazer para o centro da discussão o percurso formativo, a constituição dos saberes docentes e a mobilização do repertório de conhecimentos nas práticas de ensino dos professores da disciplina de Didática dos cursos de licenciatura na Universidade Estadual do Ceará (UECE) ao que, até o presente momento, não verificamos a existência de nenhuma pesquisa que em sua essência teórico-prática abordasse essa temática de estudo. Pensando na inovação de nossa pesquisa para o campo de estudo, trazemos a Didática como centro das discussões considerada como área de conhecimento da formação de professores e como área disciplinar, tendo como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem, elementos fundamentais da prática docente. Aproximando-nos dessa nossa afirmação, dialogamos com Monteiro e Maia (2012), ao afirmarem que a Didática articula teoria e prática na intenção de proporcionar suporte para a ação educativa, possibilitando aos professores o exercício da reflexão para uma prática transformadora.

Nessa perspectiva investigativa, defendemos que a novidade científica pode contribuir com a reorganização dos processos de formação docente e com a reestruturação da matriz curricular nos cursos de licenciatura na medida em que apresentamos indicadores e elementos inéditos sobre a constituição dos repertórios de conhecimentos pedagógicos relacionados à melhoria dos processos reflexivos dos professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciaturas da UECE, nos *campi* da capital (Itaperi e Fátima).

1.1 OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação teve como objeto de estudo a constituição dos saberes, da formação e da prática de ensino dos professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura da UECE.

Partimos da premissa de que o objeto de estudo desta Tese, articulada à temática formação de professores, tem estreita relação com as políticas docentes que se coadunam com a discussão sobre a docência universitária e com as concepções sobre a trajetória do percurso formativo dos professores com implicações profissionais e pedagógicas para o trabalho docente, com impacto direto no ensino superior.

Portanto, assumimos que nosso olhar para a constituição da formação e dos saberes mobilizados nas práticas de ensino dos professores da disciplina de Didática tem aproximação com o objeto de estudo, principalmente, ao referir-se aos conhecimentos que se constituem sobre o como, para quem, o que e por que ensinar, elementos pertencentes ao percurso formativo necessário à ação docente.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Compreender, por meio da investigação cartográfica, a constituição dos percursos de formação, dos saberes docentes e das práticas de ensino dos professores de Didática nos Cursos de Licenciatura da UECE.

1.2.2 Específicos

- a) Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as implicações para os cursos de licenciatura e para a formação de professores contextualizando os cursos da UECE;
- b) Compreender a Didática como área de conhecimento pedagógico e campo de investigação ressaltando seu lugar e seu papel na formação de professores;
- c) Compreender de que forma os professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura constituíram seus percursos formativos, seus saberes docentes, mobilizados nas práticas de ensino.

A **TESE** que defendemos é a de que a constituição dos saberes dos professores da disciplina de Didática materializa-se no percurso de formação seguindo diferentes trajetórias em diversos contextos sociais e culturais, portanto, possuem uma particularidade para aprender a ensinar, uma formação pedagógica específica, sendo conhecida e validada pelos seus pares, sustentada no repertório de saberes mobilizados em suas práticas de ensino.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

O texto está dividido em cinco (5) seções, incluindo-se a Introdução, composta pela apresentação, o interesse e o problema da investigação, os objetivos, geral e específicos, o Estado da Questão (EQ), a explicitação da trajetória das descobertas para o ingresso na docência e o caminho à pesquisa sobre formação de professores.

Na segunda seção, intitulada de “Veredas da metodologia e a postura cartográfica como percurso de pesquisa”, discorremos sobre a tessitura e trajetória dos elementos teórico-metodológico da pesquisa qualitativa, descrevendo as escolhas e os passos da investigação, delineando o paradigma, a abordagem, o método, o *locus* da investigação, as técnicas e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Explicamos sobre a postura cartográfica como um percurso de pesquisa que realiza o exercício de justificar, refletir e descrever detalhadamente os caminhos percorridos durante a investigação. Nesse espaço, aproveitamos para explicar como chegamos a pensar e a decidir sobre a escolha dos sujeitos da pesquisa, apresentando-os por meio dos indicadores: curso de origem, titulação, formação inicial, vínculo empregatício, participação nas atividades acadêmicas na área de Educação e/ou Ensino e no campo da Didática.

A terceira seção intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN): implicações para os cursos de licenciatura e para a formação de professores”, apresenta um debate que girou em torno dos documentos norteadores da política docente, com foco na centralidade, estrutura, organização e funcionamento das IES, o que nos ajudou a identificar a interface entre os cursos investigados durante o mapeando dos cursos de licenciatura da UECE, pois consideramos importante situar o lugar de onde estamos investigando.

Com a descrição desse panorama acadêmico, discutimos sobre os cursos de bacharelado e de licenciatura, apresentando como finalidade institucional a de promover formação superior, produzir conhecimento científico que apoie o desenvolvimento sustentável da região, visando à inclusão social e à inserção no mercado de trabalho de pessoas e

comunidades. A partir desses esclarecimentos, foi possível adentrar no universo das disciplinas de Didática presentes na matriz curricular dos cursos investigados.

A quarta seção, que denominamos de “Didática: área de conhecimento pedagógico e campo de investigação”, versou sobre as compreensões históricas e epistemológicas da Didática nos cursos de licenciaturas. Nesse momento, apontamos que a Didática é considerada como uma disciplina pedagógica porque tem como essência a natureza do processo de ensino e aprendizagem a partir de um contexto específico com condições de estabelecer relações entre os saberes dos conteúdos e os saberes pedagógicos. Assim, nossa intenção principal foi a de refletir sobre o papel que ocupa a disciplina de Didática na formação de professores, com destaques para os cursos de licenciatura.

As “Pistas da constituição dos saberes, da formação e da prática de ensino dos professores da disciplina de Didática nos Cursos de Licenciatura” foi o título da quinta seção que objetivou descrever o percurso formativo dos professores da disciplina de Didática nos cursos de Licenciatura da UECE com base em suas narrativas de vida pessoal e profissional. O encontro com os sujeitos da pesquisa revelou que estes em suas práticas de ensino nas disciplinas de Didática vêm mobilizando os saberes docentes com base em suas experiências pessoais e profissionais e nos saberes disciplinares que são plurais e contextualizados.

A sexta seção apresenta a “Conclusão: o fim da estrada sinaliza que o caminho se fez ao caminhar”, na qual buscamos responder ao problema e aos objetivos da pesquisa, com base nos dados analisados, explicitando as limitações e possíveis desdobramentos desta investigação.

Acreditamos que este estudo possibilitará a continuidade de debates a respeito da docência universitária, apontando elementos para uma perspectiva crítica e reflexiva sobre os percursos formativos dos professores e objetivando a melhoria na formação dos docentes dos cursos de licenciatura da UECE.

1.4 DESCOBERTAS FORMATIVAS: O CAMINHO DE DOCENTE À PESQUISADORA

Para falar sobre a tessitura dessa seção, descrevo¹ meu percurso pessoal e profissional, mapeando as descobertas formativas e revelando como me tornei professora e pesquisadora na área de formação de professores. Com esse desenho de percurso também foi possível, nos encontros com os sujeitos da pesquisa, identificar aproximações pessoais e

¹ Nesse momento, utilizo a 1ª pessoa porque retrato sobre a minha trajetória formativa para a docência.

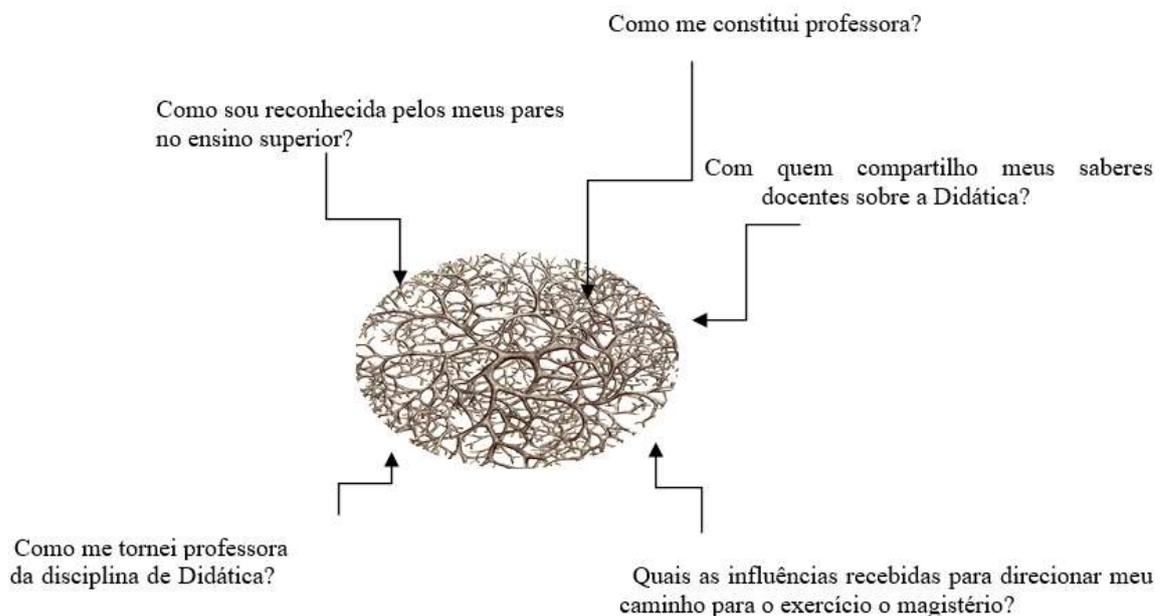
profissionais anunciadas em suas histórias e estabelecer as relações numa trama de significados diante das escolhas e decisões que tiveram que tomar para se constituírem professores.

Para representar esse percurso trilhado por mim e pelos sujeitos da pesquisa, utilizo o desenho do rizoma que, na teoria filosófica de Guattari e Deleuze (1995), concebe novas leituras de uma realidade, envolvendo a multiplicidade de relações correlatas e interligadas que implicam em possibilidades de compreensão da subjetividade como um sistema complexo que espalha suas raízes e faz surgir diferentes e diversas conexões. Na interpretação de Prado Filho e Teti (2013, p. 51), o rizoma:

[...] se estende e desdobra num plano horizontal, de forma acêntrica, indefinida e não hierarquizada, abrindo para a multiplicidade, tanto de interpretações quanto as ações, remetendo à formação radicular da batata, da grama e da erva daninha.

A seguir, uso a imagem de um rizoma que estabelece uma analogia com as relações entrelaçadas representando nossa subjetividade docente.

Figura 1- Rizoma: linhas da constituição docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Explicando a imagem do rizoma, esclareço que as linhas não correspondem a um caminho linear, os fios misturados e tecidos são as conexões da minha trajetória pessoal e profissional e foram surgindo ao longo do caminho. As curvas correspondem aos desafios e limites do nosso trabalho docente, ultrapassados e superados também durante o exercício do magistério. Os movimentos desses caminhos foram e continuam sendo percorridos nas

relações sociais, complexas e reconhecidas, pelos meus pares, meus amigos e colegas de profissão. Assim, essas perguntas foram respondidas durante a descrição do meu próprio percurso formativo, narrando como me constitui professora.

Destarte, o pressuposto de que o percurso formativo circula nossa história de vida nos dá a ideia da constituição dos saberes durante a trajetória profissional, das aprendizagens adquiridas e da direção que trilhamos para percorrer o caminho do magistério. Essa trajetória traz as memórias do passado que orientam as veredas do presente e as ações futuras que continuam a dar sentido e significado à docência universitária.

Aliada a essa premissa, temos o posicionamento de Veiga (2016, p. 28), ao considerar que:

[...] as lembranças mais distantes da minha trajetória pessoal e profissional, estão marcando muitas influências de vários professores e autores que me oportunizaram pensar e agir de forma diversa, compreender dimensões que me escaparam ou por perceber de forma simplificada.

Portanto, inicio o caminho para a docência apresentando minha própria trajetória de vida, na tentativa de descrever minhas escolhas formativas e de relacioná-las com o objeto de estudo desta investigação.

A estrada para ingressar na docência universitária foi projetada em decorrência de minha história familiar e escolar, permeada por exemplos de professoras que fizeram parte de minhas experiências pessoais. Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que ao ingressarem na docência universitária, os professores trazem diferentes e inúmeras representações das experiências pessoais e profissionais do que é ser docente.

Portanto, meu percurso formativo tem início nos anos 70 quando comecei a ter os primeiros contatos com o universo da escola. Quando criança, não entendia muito por que eu tinha que estar naquele ambiente, só sabia que tinha que acompanhar minha mãe em suas aulas porque não podia ficar sozinha em casa. E, aos poucos, o universo escolar começava a ter um significado de um mundo infanto-juvenil que tinha um “cheiro de escola”, de movimento. E isso me encantava!!!

Durante minha adolescência, no ambiente familiar materno, cresci cercada de vivências situadas e contextualizadas sobre o cotidiano escolar. Nos encontros familiares, as rodas de conversa giravam em torno de palavras que me foram sendo “muito caras e profícuas”: sala de aula; professora; alunos; erros e acertos no processo de ensino e aprendizagem; filha de professora não pode escrever errado; o que é preciso fazer para o aluno aprender; a difícil tarefa de ser professora; o que é preciso saber para ensinar; as

condições de trabalho na escola... Enfim, esses assuntos cotidianos foram produzindo um doce sabor sobre a docência, iniciado pela escuta de relatos de professoras tão próximas.

Fui assim me constituindo professora, tornando-me aprendiz de uma prática ainda a ser experienciada, formando-me uma futura professora, “essa formação, que envolve além dos saberes adquiridos na prática cotidiana e na história de vida, necessitava ainda da fundamentação teórica necessária para reelaboração destes saberes e da melhoria da qualidade docente” (LIMA, 2003, p. 20).

Entre os anos de 1978 e 1981 fiz o Curso Pedagógico (Normal) no Instituto de Educação do Ceará. No final do curso, teve início minha primeira experiência como estagiária na Educação Infantil. O universo da escola e o chão da sala de aula faziam parte de uma nova experiência docente, na qual o fazer pedagógico baseava-se no compartilhamento entre os professores experientes e a aprendizagem com as daquela escola. Em relação ao desenvolvimento profissional e à formação inicial dos professores, Garcia (1995, p. 72), aponta que o surgimento da primeira Escola Normal ocorreu na Europa, durante o século XIX, em 1839. Seu objetivo o de estabelecer uma “norma docente”, destinada a oferecer um modelo formativo para as professoras primárias que iriam dedicar-se ao ensino de crianças. No Brasil, a 1ª Escola normal surgiu no Rio de Janeiro, no município de Niterói.

Na graduação, entre os anos de 1993 e 1996, cursei Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar na Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Foi nesse momento de minha formação inicial, como aprendiz da prática docente, que comecei a compreender os aportes teóricos da profissão, estabelecendo as conexões entre conceitos e prática profissional. Assim começaram meus primeiros passos no universo escolar, ora como professora de 1ª a 4ª série do 1º grau (hoje, 1º ao 4º ano do ensino fundamental) no período de 1990-1991, ora como auxiliar de coordenação do 1º ao 3º ano do 2º grau (hoje ensino médio). Incidindo também sobre a constituição da identidade dos professores, Veiga (2016, p. 22) considera que “[...] a identidade forjou-se na aprendizagem da docência, na aquisição de saberes específicos e pedagógicos provenientes da prática”.

Na Pós-Graduação, fiz um Curso de Especialização em Educação Brasileira, na UECE, no qual defendi uma monografia cujo título era: “A formação do educador de 1º grau”. Naquele período, efervescia o debate nacional sobre a formação política e social dos professores, contextualizando as dificuldades da profissão docente, pois, naquele momento, acreditava-se que para o desenvolvimento de uma consciência crítica do profissional da educação, o debate era essencial. Minha consciência sobre a formação docente começava a descortinar-se. Passei a questionar a dimensão política do ato educativo na prática da

profissão docente no contexto escolar numa perspectiva caracteristicamente freireana, ou seja, de maneira crítica e transformadora (FREIRE, 1993).

A partir desse lugar de pesquisadora estreante sobre a área de formação de professores, dei continuidade à minha atuação no exercício da docência. Ingressei no ensino superior e a estrada para o exercício do magistério ficara, literalmente, mais longa, pois naquele momento eu tinha que percorrer os limites entre os municípios de Fortaleza e Itapipoca. Meu percurso formativo na docência universitária iniciou-se desse modo, em 1993, quando me submeti ao concurso público para o cargo de professora efetiva da UECE, na unidade da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI/UECE), para o setor de estudo Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de 1º e 2º graus, abrangendo as disciplinas de Didática, Ensino de Matemática, Ensino de Ciências, Ensino de História e Geografia, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e, posteriormente, como professora das disciplinas da área da pesquisa educacional, Projeto de Monografia I e II.

Nesse território da docência universitária, comecei também a percorrer os primeiros passos como professora pesquisadora, realizando estudos sobre a importância do universo científico dos discentes dessa unidade (FACEDI) tendo como foco as pesquisas sobre formação de professores.

Naquele período, entre os anos de 1996 e 1998, tive também uma experiência na gestão, como Coordenadora do Curso de Pedagogia da FACEDI. No ano de 1997, realizando também atividades acadêmicas na comunidade, onde a principal intenção era a formação de professores, participei como membro do Projeto de Assessoria Técnico Pedagógica para elaboração do Plano Municipal de Educação de Itapipoca, o que possibilitou contribuir com o contexto histórico e social por meio da formação de professores daquele município. Portanto, os anos de 1993 a 1999, tornaram-se um marco para meu aprendizado da docência no ensino superior, caminhos profissionais tão gratificantes como conflituosos, pois a cada partida semanal para FACEDI, ficava em mim as “dores do parto”, literalmente da partida, da saudade e a distância que me separava da família, dos filhos tão pequenos, mas que “sobreviveram” as minhas ausências!! Essa experiência contribuiu de forma significativa para minha formação pessoal e profissional, mapeada pelas curvas de um território que iria ser modificado a partir do momento em que comecei a lecionar no Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED), transformando minha aparência e essência, pessoal e familiar.

Nesse cenário ueceano, no ano de 2000 fiz minha viagem definitiva quando fui transferida de Itapipoca para Fortaleza para a unidade do Itaperi. Aqui tive experiências como professora dos cursos de graduação e pós-graduação, como gestora, como membro em

comissões nos diversos setores técnico-administrativos da UECE. Depois de tanto tempo como docente do ensino superior, sentia-me de fato professora da UECE. Desse modo, desde os anos 2000, o sentimento de pertencimento me revelava como docente universitária, ministrando aulas em muitos municípios do estado do Ceará como professora da área de Educação Especial. Portanto, como docente de uma instituição pública, compartilhava tantos desafios de natureza política, reflexo do contexto histórico das demais instituições de ensino superior (IES) e das mudanças educacionais no cenário brasileiro, como de gerenciamento dos gestores que precisavam corresponder à imagem de uma universidade que é reconhecida em nível estadual como referência na área de formação de professores.

Minha trajetória na docência universitária estava sendo constituída no convívio individual e coletivo e solidificada no espaço acadêmico. Aos poucos, fui conhecendo os dilemas e os prazeres do trabalho docente que envolvem a tarefa de ser formadora de professores, assim como o complexo processo de ensinar e aprender.

Prosseguindo em minha caminhada formativa, entre os anos 2000 a 2014 participei de congressos e eventos em programas nacionais na área de alfabetização de jovens e adultos e como pesquisadora na área de formação de professores, abordando as temáticas relacionadas à docência, educação a distância, educação especial e educação inclusiva. No ano de 2000, cursei o Mestrado Profissionalizante em Educação Especial, promovido em parceria entre a UECE e o Centro de Referência Latino Americano de Educação Especial (CELAAE) de Cuba, ocasião em que defendi uma dissertação intitulada: “A formação do professor para a prática escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais” (RIBEIRO, 2002). Começava uma nova trajetória pessoal, acadêmica e profissional, o que me conduziu, e até hoje me conduz, a trilhar os caminhos da pesquisa na área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, período que me faz recordar do documentário intitulado “Do luto à luta” (2004).²

Acredito que sou reconhecida pelos pares na consolidação de um repertório de conhecimentos, saberes e habilidades na área da Educação Especial e Inclusiva, principalmente, em decorrência de minha experiência familiar, profissional e das atividades teórico-práticas que venho desenvolvendo durante todos esses anos e ao encantamento que me provoca estudar e pesquisar sobre essas temáticas das quais me considero militante. Apoiada nesse momento formativo, nos lembra Gauthier et al (2013) que o repertório de

² Documentário do diretor Evaldo Macazel, ano de produção 2004, retrata sobre a história de preconceito da sociedade sobre as pessoas com deficiência e relatos de familiares sobre as dificuldades e potencialidades de superação das pessoas com Síndrome de Down.

conhecimentos envolve saberes profissionais encorados nos saberes específicos da prática docente. Tardif (2010) nos alerta que os saberes disciplinares e profissionais são incorporadas na prática docente constituídos por outros saberes das experiências pré-profissionais e da ação pedagógica dos professores.

Continuando meu percurso, destaco que no período de 2010 a 2012, cursei o Mestrado Acadêmico em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), tendo defendido uma dissertação cujo título foi: “Formação de professores para a educação inclusiva no contexto da legislação e dos documentos oficiais: quais as mudanças ocorridas” (RIBEIRO, 2012).

Na trajetória que corresponde ao período de 2012 a 2019, fui coordenadora em Cursos de Especialização e nos Curso de Formação Pedagógica, todos situados no CED. Tive experiências como gestora e membro em comissões nos diferentes setores técnico-administrativos da UECE, a exemplo da Comissão Permanente de Estágio Curricular (COPEC), Comissão de Assessoramento na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Comissão Permanente de Avaliação (CPA) e Comissão Permanente de Acessibilidade e Mobilidade (CPAcesso), assim como acumulei experiências como Assessora Pedagógica da Célula de Apoio ao Discente (CAD/PROGRAD). Diante desse percurso, considero que os saberes da experiência estavam sendo consolidados na e para a prática real, formando-se de todos os outros saberes que correspondem aos vários campos do conhecimento, pois, como nos ensina Tardif (2010, p. 228), “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”.

Em 2016, ingressei no Curso de doutorado em Educação (PPGE/UECE). Para mim, o “terceiro milagre” em minha vida: estava enfim, cursando um doutorado!!! A felicidade continuava se ser trilhada na estrada da formação e da pesquisa!!

Com uma “lente de aumento” usada por mim como pesquisadora, consigo desenhar nesse mapa cartográfico curvas assimétricas delineadas na minha trajetória como profissional. Considero que as linhas que costuram meu percurso docente vêm tecendo e fortalecendo meu desenvolvimento profissional e acadêmico, ora como aluna, ora como professora, ora como gestora, permitindo tornar-me uma pesquisadora sobre a formação de professores, aprendendo, compartilhando e socializando os conhecimentos com meus pares.

Com base nessa trajetória, recorro aos ensinamentos de Freire (1993, p. 22-23), que diz:

educação é permanente na razão, de um lado, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua

natureza não apenas que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais.

Aos poucos, fui respondendo às perguntas feitas, muito antes, em meu contexto familiar, as quais embalavam o sonho de ser professora. Minhas respostas foram balizando-se pelo conjunto de conhecimentos que permanecem até hoje, sendo edificadas ao longo de meu processo formativo, durante a mobilização dos saberes e das práticas efetivadas nos momentos de sala de aula, nos momentos de gestão como coordenadora de cursos de formação de professores (modalidade presencial e a distância) e durante a produção de artigos e a participação em eventos científicos, sempre na busca de fazer-me docente!!!

Na tentativa de responder às perguntas propostas para esta Tese, referentes à constituição dos saberes e do percurso formativo docente e representadas anteriormente na imagem do rizoma, recorreremos, dentre outros autores, a Gauthier (2013, p. 18) que pontua:

[...] as inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos com o objetivo de definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto tal como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir saberes, as habilidades e as atitudes envolvidos no exercício do magistério.

Desse modo, através da extensão de meus anos de experiência como profissional da educação, posso visualizar que, certamente, minha estrada formativa vem sendo, a exemplo de diversas trajetórias de outros professores, na busca de melhoria na educação e permeada de movimentos materializados em diferentes saberes situados, como afirma novamente Gauthier (2003), ofício sem saberes, saberes sem ofício e ofício feito de saberes, o que sinaliza para a efetiva profissionalização do ensino.

Acompanhando esse pensamento, Veiga (2016, p. 23) considera que “[...] a trajetória profissional [...] um processo de ordem social. Não dependeu unicamente do esforço e do meu interesse, mas dos limites e possibilidades que me foram dados pelo contexto socioeconômico, político e institucional em que estava inserida”.

Portanto, diante do que apresentamos sobre a conexão entre os estudos dos autores citados em relação à constituição da formação, dos saberes e das práticas de ensino, reitero a relevância de nossa investigação sobre a disciplina de Didática. Acreditamos que esta pesquisa possa ainda contribuir para o aprimoramento do processo formativo dos professores, por meio do levantamento e da análise dos dados que podem ser utilizados como fundamento teórico e prático para a (re)construção dos currículos de licenciaturas e para o próprio processo de formação de professores que lecionam essa disciplina, considerando que o saber da prática docente é produzido e ressignificado por meio da ação reflexiva, sendo o mesmo possível de ser socializado e validado por outros professores (GAUTHIER, 2013).

Acompanhando os estudos sobre os saberes e a formação de professores, encontro a multirreferencialidade nos aportes de Gatti (2009); de Pimenta (2009; 2012); de Tardif (2010); de Nóvoa (2009), de Gauthier *et al.* (2013), dentre outros que evidenciam um percurso histórico do docente mapeado pelos caminhos e estratégias profissionais. Esse percurso torna evidente a tendência de atrelar à imagem do professor a formação e os saberes necessários para sua ação, assim como a complexidade social e política que envolve a profissão professor, considerando o momento histórico durante o exercício da docência. Nesse sentido, ao refletir sobre a experiência da ação docente, Nóvoa (2003, p. 27) afirma que “[...] o conhecimento do professor depende de uma reflexão prática e deliberativa. Depende por um lado, de uma reelaboração da experiência a partir de uma análise sistemática das práticas”.

É importante ressaltar que os estudos sobre os saberes docentes vêm provocando novos posicionamentos sobre a constituição dos conhecimentos necessários às práticas nas IES. Esses novos posicionamentos tornam possível repensar sobre os cursos de licenciatura no contexto brasileiro, tendo como foco as políticas públicas direcionadas à formação de professores. Também possibilita que revisitemos e ressignifiquemos as concepções sobre os modelos de formação nas instituições de ensino superior, principalmente, quanto aos indicadores da formação profissional elencados nas categorias: teoria e prática; formação inicial e continuada; conhecimento científico e conhecimento pedagógico; saberes discentes e docentes; discursos e identidade docente. Giesta (2005, p. 60), quando discute sobre a constituição do profissional docente, considera que “[...] os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência e é a partir desses fundamentos que julga sua formação inicial ou contínua ao longo de sua carreira”.

Entendo que a ação docente do professor da disciplina de Didática pode acontecer numa situação real que requer e/ou exige respostas às necessidades de seus alunos e de seus pares. Por sua vez, essas respostas são reveladas na sua identidade docente que passa a ser refletida na ideia de que o professor é um produtor de conhecimento e de saberes mobilizados e sistematizados, sendo essa identidade um “[...] processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2012, p. 19).

Partindo dessa consideração, tenho como primeira hipótese que a constituição do percurso formativo, dos saberes docentes e das práticas de ensino dos professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura não difere dos demais professores dos outros cursos. Para referendar essa hipótese, defendemos que o distanciamento entre teoria e prática reproduz, por conseguinte, a fragilidade dos saberes em relação aos conteúdos e aos aspectos teórico-metodológicos na disciplina, existindo assim “[...] a dicotomia bacharelado X

licenciatura na formação para a docência da dinâmica teoria e prática, articulada pela racionalidade dos sujeitos em interação pedagógica, deve superar” (THERRIEN, 2006, p. 5). Portanto, temos como segunda hipótese que a prática reproduz as lacunas do percurso formativo e dos saberes pedagógicos e a dicotomia existente nos cursos de bacharelado e de licenciatura, reforçando o distanciamento entre teoria e prática.

Nos cursos de licenciatura, torna-se mister contextualizar o trabalho docente, considerando a necessidade de espaço, de tempo e de trajetória formativa de professores e alunos, podendo ainda ser questionado “[...] o que acontece quando o professor ensina e o que é preciso saber para ensinar?” (GAUTHIER, 2013, p. 17). De acordo com o mesmo autor, torna-se relevante, nesta investigação, conhecer a trajetória profissional para refletir sobre os saberes da ação pedagógica desses professores, não somente para compreendê-los melhor, mas para tentar orientá-los no exercício de sua prática, contemplando, tanto meu propósito como pesquisadora na área de formação de professores, quanto meu desejo, como profissional que atua na mesma instituição de ensino, de compartilhar conhecimentos adquiridos com meus pares.

Os pressupostos que embasam nosso objeto de estudo (constituição de saberes, da formação e da prática de ensino, dos professores da disciplina de Didática) sustentam a compreensão de que a formação se caracteriza como um processo inicial e contínuo que perpassa a constituição de saberes, passando pela capacidade de transformar a ação em experiência pessoal, cultural e social na perspectiva do desenvolvimento e do crescimento profissional. Trazemos para nosso diálogo e discussão autores que em seus estudos e pesquisas convergem e divergem em seus posicionamentos sobre a Didática, de acordo com suas percepções de mundo e com suas concepções filosóficas, ontológicas e educacionais. Assim, fundamentamo-nos em Pimenta (2009), Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Lima (2012), Farias *et al.* (2014), Monteiro e Maia (2012), Machado (2005), Maria Janine Dalpiaz Reschke (2014).

A proposta deste estudo tem como pressuposto a docência universitária entendida como um campo de atuação que se fundamenta nas dimensões pessoal, profissional e institucional e que necessita de um repertório de conhecimentos que tem como força motriz o percurso formativo e os saberes específicos para o ensino superior.

1.5 DIÁLOGO COMPARTILHADO COM OS AUTORES: ESTADO DA QUESTÃO (EQ)

Delimitados o objetivo geral e os específicos, partimos para um outro momento da investigação, fazer um inventário com apoio epistemológico nas principais categorias utilizadas neste estudo. Nesse sentido, todo o mapeamento nomeado como Estado da Questão (EQ) teve como objetivo analisar as contribuições das pesquisas sobre formação, saberes e práticas de ensino dos professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura.

Esse movimento de busca, realizado em uma disciplina do Curso de Doutorado, possibilitou que, a cada encontro com os professores das disciplinas e com meu orientador, percebêssemos o quão necessário seria um “mergulho mais intenso” no universo das pesquisas científicas para a consolidação das informações fundamentais sobre formação de professores. Essa ação resultou numa organização sistemática dos pressupostos dos autores citados na intenção de responder à nossa pergunta central: O que as pesquisas diziam sobre a constituição do percurso formativo do professor da disciplina de Didática?

O momento de produção nos exigiu muita leitura, dedicação, pesquisa e determinação. Foi uma investigação exaustiva, mas, ao mesmo tempo, exitosa por ser considerada com uma atividade artesanal e também, segundo muitos estudiosos, como um trabalho laboral. À medida em que íamos dialogando com os autores das pesquisas sobre formação de professores, estes nos traziam à tona das discussões que incidem sobre a constituição dos saberes, da formação e das práticas de ensino na docência universitária no cenário contemporâneo.

Em relação à investigação no EQ, Barros e Dias (2016, p. 44), afirmam a: “[...] necessidade de estudos críticos sobre essa temática, visando obter subsídios que contribuam para a busca de caminhos formativos para a docência, adequada à realidade contemporânea da educação superior”.

A partir da decisão das categorias que fizeram parte desta busca, sentimos a necessidade de também fazer uma descrição minuciosa sobre o que os pesquisadores vêm produzindo no campo da Didática como área de conhecimento investigativo, com base nos elementos epistemológicos do ensinar e do aprender. Portanto, consideramos oportuno o EQ estar na Introdução da Tese, o que nos ajudou a caracterizar e delinear nosso objeto e as categorias centrais de pesquisa.

Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 34): “a finalidade do EQ é a de levar o pesquisador a registrar, com suporte em um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no atual estado da ciência ao seu alcance”.

Desse modo, iniciamos o mapeamento que sustentou toda nossa busca acerca das pesquisas correspondente ao período de 2008 a 2015. Com base no marco temporal de nosso estudo, afirmamos que o debate acadêmico como pauta à docência universitária, situa-se como parte central do cenário educacional e ganha um significado mais amplo quando aponta para análises que possuem como força motriz as reflexões sobre o trabalho docente, sobre a constituição dos saberes docentes, a formação e as práticas de ensino dos professores no ensino superior.

Nesse sentido, as buscas realizadas no EQ nos auxiliaram no delineamento do objeto de estudo da Tese, assim como colaboraram para a realização de um estudo original no campo da educação, originalidade revelada por meio da tessitura dos trabalhos inventariados e de nosso posicionamento diante das produções em análise. Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 35) a realização do Estado da Questão “(...) requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e nas suas bases teórico-metodológicas acerca da temática”.

Nesse panorama, o EQ foi desenvolvido com o objetivo de conhecer os elementos epistemológicos de pesquisas brasileiras, dissertações e teses, assim como de artigos publicados em periódicos e eventos científicos que pudessem oferecer novas contribuições teóricas e recentes discussões sobre o nosso tema. Partindo desse pressuposto, ainda citamos Silveira e Nóbrega-Therrien (2011, p. 220) que apontam que “[...] o pesquisador disposto a realizar o Estado da Questão poderá exercer seu levantamento vários meios possíveis de busca”.

Para descrever detalhadamente os caminhos trilhados para o mapeamento do EQ, iniciamos com um levantamento bibliográfico realizado em diferentes instrumentos de busca para a coleta e análise de dados, tendo como fundamentos teóricos os estudos de Barros e Dias (2016); e Nóbrega-Therrien e Therrien (2010). Realizamos o mapeamento de artigos publicados em periódicos nacionais, de teses e de dissertações utilizando como base o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), os periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no eixo temático: Didática e Práticas de Ensino e o banco de dados das dissertações de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no período 2008 a 2015³.

³ Disponível em <http://www.uece.br/ppge/>.

No itinerário de buscas das teses, dissertações e artigos, fizemos primeiramente a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos inventariados. Em seguida, realizamos a busca no objeto de estudo, analisamos os objetivos, os procedimentos metodológicos, o referencial teórico e as conclusões dos estudos investigados. Posteriormente, selecionamos os trabalhos que revelaram analogias com o nosso objeto de investigação e realizamos a leitura de alguns que consideramos mais aproximados à temática.

A busca para todo o EQ teve como marco temporal o período compreendido entre os anos de 2008 e 2015. O critério para seleção desse marco correspondeu à promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena (BRASIL, 2015). Esses documentos orientam os cursos para mudanças na estrutura, na organização curricular e no funcionamento para todos os cursos de licenciatura no âmbito brasileiro.

Desse modo, esse recorte temporal abrangeu as pesquisas mais recentes e que puderam contribuir com sugestões e proposições conceituais para a formação de professores tendo como suporte a política pública docente, visando uma reorganização e adaptação dos modelos formativos nos cursos de licenciaturas no ensino superior e, segundo Tardif (2010), a formação docente é um tema que vem sendo discutido nos últimos anos, amparado nas bases teórico-práticas que fundamentam o trabalho e os saberes docentes.

Dessa maneira, todas essas buscas possibilitaram o acesso a trabalhos, dissertações e teses, e a artigos de diversas naturezas que apresentaram as categorias centrais de análise: formação, saberes e práticas de ensino. Os critérios para a inclusão dos trabalhos pesquisados foram os que apresentassem temática relacionada à área de educação e, mais especificamente, à formação de professores e ao percurso formativo dos professores para a docência universitária, configurado no desenho da constituição dos saberes docentes, da formação e da prática de ensino.

De posse desses critérios, tornou-se necessário incluir outros filtros de seleção devido à quantidade de achados relacionados diretamente ao objeto de estudo. Essa decisão facilitou nossa busca, porque primeiramente utilizamos os seguintes descritores: educação, formação inicial, formação continuada, docência universitária, trajetória formativa de professores universitários, formação de professores, formação pedagógica, saberes docentes, práticas pedagógicas, ensino superior, cartografia. Em seguida, usamos outros filtros de inclusão que permitiram a busca dos descritores mais próximos no objeto de estudo: constituição de saberes docentes, Didática, Didática nos cursos de licenciaturas.

O critério de exclusão foi o descarte das pesquisas que não priorizavam a temática da Educação e da Formação de professores. Todos os dados foram registrados no diário de bordo que poderá ser utilizado por outros pesquisadores interessados nas temáticas em relevo. Desse modo, acreditamos que as categorias, os descritores e os critérios selecionados para a inclusão dos trabalhos pesquisados auxiliaram na fundamentação de nosso estudo, assim como contribuíram para a construção da trama da formação de professores que tem impacto no trabalho docente, mais especificamente nos modelos formativos dos professores nos cursos de licenciatura no cenário brasileiro.

1.5.1 O que revelam os artigos publicados em periódicos da CAPES e anais de eventos científicos: ENDIPE

A inquietação científica em encontrar outras pesquisas relacionadas às temáticas da docência universitária e da formação de professores evidenciou-se na busca que realizamos por trabalhos utilizando outro banco de dados de igual relevância nacional. O mapeamento que fizemos nos periódicos da CAPES confirmou a credibilidade científica no contexto nacional na área da Educação. Através da base de dados *Scielo*, os periódicos indexados com *Qualis* A1, B1 e B2 são validados por pares que privilegiam as temáticas de formação, saberes e práticas dos professores nas instituições de ensino superior. Para trilhar os caminhos nessa busca mais específica, foi necessário ajustar os critérios de seleção, considerando as categorias, os descritores e período temporal. A busca nos periódicos qualificados pela CAPES se justificou porque estes estratos são considerados como bem avaliados nos cenários nacional e internacional, bem como pelos pares dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

A seguir, apresentamos no Quadro 3 os artigos alocados no Portal dos periódicos da CAPES, apresentando as produções com destaque para o(a) autor(a), o título do artigo, o periódico e o ano de publicação, entre 2010 e 2015.

Quadro 1 - Periódicos da CAPES: autor (a), título do artigo, periódico, ano de publicação, considerando o período de 2010 a 2015

Autor (a)	Título do artigo	Periódico	Ano de Publicação
MARTIN, Pura L. O.; ROMOMANOWSKI, Joana P.	A didática na formação pedagógica de professores	Educação	2010
PINTO, Maria das G. G.	O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores	Education	2010

TAKAHASHI, Bruno; BASTOS, Fernando.	Quais saberes são mobilizados para suprir as lacunas na formação inicial referentes à História da Ciência?	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias	2011
LA GARZA, Susana C. de	La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación	Revista Electrónica Sinéctica	2013
CARVALHO, Adriano V. de	Os saberes docentes nas visões de Paulo Freire e Maurice Tardif: uma contribuição.	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias	2014
DE PAULA Fernanda M.; RODRIGUES Maria I. R.	O desenvolvimento de saberes profissionais: a formação com as disciplinas pedagógicas de licenciandos brasileiros	Revista electrónica de enseñanza de las ciencias	2015

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Quadro 1, temos os seguintes trabalhos que se aproximam de nosso estudo:

- a) “O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores” (PINTO, 2010), que teve como objetivo refletir sobre a formação de professores analisando os saberes constituídos durante a formação pedagógica dos docentes, que se fundamentou em Cunha (2002), Tardif (2001; 2002), Pimenta (2000), Pimenta e Anastasiou (2002) e que apontou, em suas considerações, que o movimento de reflexão sobre a prática dos professores constitui-se importante destaque no processo formativo, tendo em seu elemento fundante a forma de pensar e agir sobre a docência;
- b) “*La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación*” (LA GARZA, 2013), que destaca algumas concepções sobre docência, prática e desenvolvimento profissional, pesquisa desenvolvida junto a sete professores que refletiram sobre os saberes e a variedade de suas práticas no contexto universitário, na qual a autora concluiu que quando os professores possuem uma formação pedagógica desenvolvem o hábito de refletir sobre sua própria prática, permitindo identificar e solucionar melhor os problemas de ensino e aprendizagem. Sobre as considerações da autora, trazemos Sacristán (1999, p. 47) que afirma serem as ações dos sujeitos resultantes de sua compreensão acerca do sentido e do significado que atribuem a sua racionalidade, ou seja, “o que fazemos tem relação com aquilo que pensamos e vice-versa”;
- c) “A didática na formação pedagógica de professores” (MARTIN; ROMOMANOWSKI, 2010), no qual destacam como objetivo discutir a Didática, as prioridades da tendência e o papel da Didática na formação dos professores nos cursos de licenciatura, cuja pesquisa foi desenvolvida junto a professores e coordenadores dos cursos de licenciatura de cinco universidades públicas e particulares do Paraná, visando analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos e, de acordo com os dados, as pesquisadoras concluíram que

os Cursos de licenciaturas tendem a oferecer mais disciplinas específicas voltadas para as metodologias das áreas de conhecimento e que os professores de Didática têm uma inclinação a priorizar os elementos pedagógicos no processo da aprendizagem e a considerarem como centro do estudo o aluno enquanto indivíduo ativo e capaz de dominar os processos de aprender.

Corroborando as pesquisas citadas, Ribeiro, Monteiro e Magalhães Júnior (2017) afirmam que a formação docente nos cursos de licenciatura possibilita o desenvolvimento dos conhecimentos docentes necessários à constituição dos saberes pedagógicos imprescindíveis à prática de ensino.

Com base nas considerações dos autores, inferimos que a formação dos profissionais da educação nos cursos de licenciatura possibilita formar o professor para a docência e para o reconhecimento da especificidade dos saberes necessários ao exercício do magistério, relacionando os conhecimentos pedagógicos às dimensões teóricas e práticas e confrontando-os com as experiências cotidianas do trabalho pedagógico situado.

Em relação aos eventos científicos de reconhecimento internacional e nacional para os pesquisadores e profissionais na área da educação, temos os encontros da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). No entanto, nossa atenção para a busca dos trabalhos foi voltada para os encontros do ENDIPE. O critério de escolha pela busca nesse evento científico se justificou pela tradição científica dos estudos sobre formação de professores, no cenário nacional e internacional, no qual estão presentes as pesquisas mais relevantes, significativas e reconhecidas na área da Didática.

Nesse sentido, apresentamos o resultado da busca nos anais dos trabalhos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Vale a pena ressaltar que o ENDIPE ocorre de dois em dois anos em diferentes estados do Brasil, portanto, os trabalhos aqui apresentados e comentados fazem parte dos encontros que corresponderam ao período de 2010 a 2014.

Ressaltamos que o campo da Didática é considerado por pesquisadores como uma área de maior relevância para quem se interessa pela formação dos professores das disciplinas eminentemente pedagógicas e que têm como essência a natureza do processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas desenvolvidas nesse campo tendem a apresentar uma contextualização social, histórica e política sobre o percurso formativo dos professores que lecionam essa disciplina nos cursos de licenciatura no cenário universitário, colocando em discussão o lugar e o papel da Didática na formação inicial e continuada de professores.

Situando o ENDIPE, o evento surgiu em 1983 como resultado de um seminário intitulado “A Didática em Questão”, no qual profissionais da educação discutiram sobre o ensino e a Didática na perspectiva epistemológica e política. O evento teve como objetivo “[...] problematizar e discutir a Didática, sua orientação epistemológica e política, bem como a natureza de suas propostas para o campo do ensino” (DALBEN; LEAL; SANTOS, 2010, p. 5).

Sobre o contexto no qual surgiu o ENDIPE, este foi:

[...] um verdadeiro espaço de formação contínua para formadores pelo exercício de reflexão coletiva que propicia pelo aprender com o grupo busca de alternativas pedagógicas e pela discussão das políticas educacionais e seus determinantes e dos caminhos da educação (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 71).

Considerando ainda o momento de surgimento do ENDIPE, nas décadas de 80 e 90 o cenário educacional presenciava discussões sobre a constituição e legitimidade da Didática como área de conhecimento, sobre o papel da escola, dos métodos, das técnicas e das práticas do processo de ensino e aprendizagem, tanto nos movimentos dos profissionais da educação, como nas pesquisas e estudos pautados nas reflexões sobre a dimensões política, técnica e humana.

Essas discussões contribuíram para o fortalecimento de uma Didática crítica e transformadora, com relevância nos elementos epistemológicos traduzidos da relação teoria e prática e do exercício docente. Em busca nos anais e nos *e-books* do ENDIPE, no período entre 2010 e 2014, identificamos diferentes organizações dos trabalhos apresentados, caracterizados em comunicação oral, painéis, posters, mesas redondas e simpósios.

A seguir, apresentamos a estrutura de cada evento relacionando e comentando os trabalhos que tiveram aproximações com nosso estudo: constituição dos saberes, da formação e das práticas de ensino dos professores de Didática nos cursos de licenciatura.

Quadro 2 - Trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): tema, ano, autor, trabalho, instituição/local, considerando o período de 2010 a 2014

Ano	Tema	Autor	Trabalho	Instituição/ Local
2010	Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais.	VEIGA, Ilma P. A.	Por dentro da Didática: um retrato de três pesquisas	Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte (MG))
		MARTINS, Pura L. O.; ROMANOWSKI, Joana P.	A Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura	
		MARCONDES, Maria I.	Pesquisa sobre o saber prático dos professores: perspectivas e limites dos auto-estudos	

		NUNES, Célia M. F.	O professor e os saberes docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas	
2012	Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade	CANDAU, Vera M.	Didática: entre saberes, sujeitos e práticas	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas – SP
		CARVALHO, Anna M. P. de	Prática de ensino: seu estatuto epistemológico, disciplinar e de prática	
		MARIN, Alda J.	A Didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e à docência	
2014	A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade	CALAZANS, Andrea; VERÍSSIMO, Mariana.	A Didática e a complexidade do trabalho docente: da relação com o saber à noção de atividade	Universidade Estadual do Ceará (UECE) Fortaleza- Ceará
		SOUZA, Ruth C. C. Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange M. O.	A Didática e as escolhas epistemológicas na formação de professores e sua prática	
		CONCEIÇÃO, Juliana S. da; NUNES, Célia M. F.	A docência universitária e os saberes do professor iniciante	
		ARAUJO, Lucélia C.	A formação docente mediando os significados e os sentidos sobre o ser professor	
		RODRIGUES, Cícera S. D.; THERRIEN, Jacques.	Experiências formativas de professores universitários: disposições norteadoras de concepções e práticas pedagógico-científicas	
		SOARES, Luciana de S. L.	Histórias de vidas vividas: uma análise do processo de constituição docente	
		RODRIGUES, Marcelle P.	O (des)lugar da Didática nos processos de (auto)formação docente: o que revelam os saberes da experiência?	
		FARIA, Tereza C. L. de	Os saberes de professores sobre Didática: reflexões sobre o ensinar.	

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 2 detalhamos os dados acerca dos trabalhos encontrados. O XV ENDIPE, realizado no período de 20 a 23 de abril de 2010, teve como tema central: “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Políticas e práticas educacionais”. Todos os trabalhos indicados no Quadro 2 encontram-se nos *e-books* organizados em 6 livros.⁴

⁴ Ebook do XV ENDIPE: 2010. Disponível em <https://perdigital.wordpress.com/2011/04/02/e-books-do-endipe-2010/>

O livro 1 apresenta as temáticas sobre alfabetização e letramento; arte-educação; educação infantil; e ensino da língua portuguesa e ensino de línguas estrangeiras. O livro 2 reúne as temáticas sobre educação de jovens e adultos; educação de pessoas com deficiências: altas habilidades e condutas típicas; educação do campo; educação, gênero e sexualidade; educação indígena; e relações raciais e educação. O livro 3 foi organizado com as temáticas sobre avaliação educacional; educação a distância e tecnologia da comunicação e informação; educação profissional e tecnológica; ensino superior; e políticas educacionais. O livro 4 apresenta as temáticas sobre didática; formação de professores; e trabalho docente. As temáticas sobre educação ambiental; educação em ciências; educação em espaços-não escolares; e educação matemática fazem parte do livro 5. E, finalmente, as temáticas do livro 6, são currículo; ensino de educação física; ensino de história; e ensino de geografia.

Diante dos assuntos constantes nesses livros, selecionamos os trabalhos do livro 4, que mais se aproximavam de nosso objeto de estudos, para uma busca mais minuciosa como detalhamos a seguir.

- a) O trabalho de Veiga (2010) com o título “Por dentro da Didática: um retrato de três pesquisas” teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos professores de Didática em suas aulas em um curso de formação em três universidades públicas e privadas. Teve como sujeitos cinco professores dessas instituições de ensino. Os resultados da pesquisa apontaram a fragilidade na formação inicial dos alunos; a necessidade de superar a racionalidade técnica durante as aulas observadas e o distanciamento da disciplina de Didática com o exercício da docência.
- b) O trabalho de Martins e Romanowski (2010) intitulado “A Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura” objetivou refletir sobre o lugar da Didática nos cursos de licenciatura nas universidades públicas e privadas do estado do Paraná. Os sujeitos dessa pesquisa foram os professores das referidas instituições. A natureza da pesquisa foi documental, com procedimentos de análise das Diretrizes Curriculares Nacionais,
c) is (2002). As autoras concluíram que a Didática tem destaque no contexto das novas diretrizes curriculares e das propostas para os cursos de licenciaturas. No entanto, afirmaram que a disciplina perdeu espaço em uma dimensão ampla de valorização das disciplinas específicas nos cursos de formação.

O XVI ENDIPE, realizado no período de 23 a 26 de julho de 2012, teve como tema central “Didática e Práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade”. Os trabalhos estão contemplados em três livros. O livro 1 intitulado

“Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula”. O livro 2 que versa sobre políticas de formação inicial e continuada de professores. O livro 3 intitulado “Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições”.⁵

O livro 3, com destaque para a pesquisa de Marin (2012), intitulada “A Didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência”, discutiu sobre a formação de professores do ensino fundamental, com ênfase na área de didática e de práticas de ensino na formação pedagógica. Como resultado, o estudo constatou a distância existente entre teoria e práticas de ensino nos cursos de licenciatura. A autora concluiu que a aproximação da docência com a pesquisa revela novas possibilidades de estreita relação entre a sala de aula e os ambientes escolares.

O XVII ENDIPE, realizado no período de 11 a 14 de novembro de 2014 teve como tema central “A didática e prática de ensino nas relações entre a escola, a formação e a sociedade”. Todos os 1.700 artigos estão organizados em quatro livros. No livro 1, a temática principal foi a “Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola”. No livro 2, a “Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores”. No livro 3, a “Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. No livro 4, a “Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade”.⁶

Para nosso estudo, selecionamos os trabalhos do livro 2, dentre os quais alguns artigos se aproximam do nosso objeto de estudo e de nosso EQ. Desse modo, temos a pesquisa de Conceição e Nunes (2014), que teve como título “A docência universitária e os saberes do professor iniciante”. O objetivo do artigo foi o de investigar o perfil, os saberes e a ação dos professores de uma instituição pública do Estado de Minas Gerais. De acordo com os dados coletados, as autoras identificaram quatro saberes que mobilizam a ação docente: o disciplinar ou do conteúdo; o das relações entre professor e aluno; o da experiência docente e da prática profissional; e o saber adquirido nas relações constituídas na instituição. Com esse estudo, concluíram que os saberes constituídos pelos professores nas diversas tarefas realizadas na instituição de ensino se materializam em soluções para a compreensão sobre o fazer-se docente. Acerca dos resultados de pesquisa dessas autoras, Almeida (2012) considera que pensar no processo formativo dos professores no ensino superior significa levar em consideração o ambiente de sua atuação.

⁵ Ebook do XVI ENDIPE 2012. Disponível em <https://endipe.pro.br/site/e-books-2012/>

⁶ Ebook do XVII ENDIPE 2014. Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/>

- a) O estudo de Soares (2014), com o título “Histórias de vidas vividas: uma análise do processo de constituição docente” objetivou investigar como os professores se constituíram e permanecem professores. Segundo as narrativas dos sujeitos, os dados revelaram que a constituição docente é legitimada a partir das transformações e condições sociais em constante resignificação.
- b) O trabalho “O (des)lugar da didática nos processos de (auto)formação docente: o que revelam os saberes da experiência?”, de Rodrigues (2014), teve como objetivo analisar como os discursos sobre os saberes das experiências dos professores consideram os elementos didáticos. O estudo teve aporte teórico em Tardif (2000; 2012), Gauthier (2006), Libâneo (2013) e Marin (2005). Segundo os discursos de professores da rede pública de ensino, a autora concluiu que os saberes da experiência são validados pela ação docente, sendo necessário superar o lugar da Didática nos cursos de formação de professores.

1.5.2 Constatações do EQ para nosso estudo

Os dados descritos no EQ revelaram que as pesquisas sobre formação de professores demonstram que a temática vem sendo discutida em nível nacional e internacional, o que aponta para as contribuições de redimensionamento e de implementação de novas ações teórico-metodológicas ao processo formativo visando a melhoria na formação dos professores para a docência universitária.

As pesquisas apontaram para o fato de que os estudos sobre a docência universitária podem gerar consequências nas políticas públicas com implicações formativas para o trabalho docente e para a formação de professores no ensino superior, gerando impactos nos Projetos Pedagógicos, na organização, no funcionamento e na estrutura dos cursos de licenciatura. Ressaltamos que os trabalhos inventariados durante todo o mapeamento não retrataram de forma significativa o percurso formativo dos professores nem a articulação deste com a constituição dos saberes docentes e da prática de ensino na disciplina de Didática nos cursos de licenciatura. Na análise dos dados, os estudos evidenciaram que, durante a docência universitária, os professores dessa disciplina utilizam, principalmente, os saberes da experiência e os saberes específicos da sua área inicial de formação o que, em nossa compreensão, não resulta suficiente para a atuação e prática nos cursos de licenciatura durante seu percurso formativo.

Mais uma vez, os estudos mapeados no Estado da Questão tiveram como finalidade evidenciar as pesquisas acerca do nosso objeto de investigação, servindo como

relevantes subsídios para identificar e refletir sobre o que vem sendo pesquisado no campo da docência universitária. As buscas realizadas dentro do marco temporal delimitado, revelaram que os resultados dos achados apontaram na direção de pouca produção e de insuficientes discussões entre os profissionais da educação sobre a constituição de saberes, a formação e as práticas de ensino da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura no cenário brasileiro.

Analisando as categorias e os descritores resultantes das pesquisas aqui apresentadas, podemos ter uma impressão inicial de que há uma dispersão ou divergência nas temáticas. No entanto, ao considerarmos a complexidade do objeto de estudo, e dialogando com os pesquisadores no campo da Didática, percebemos que as pesquisas estão apontando para uma abordagem que podemos denominar de multireferencial, ou seja, a heterogeneidade da realidade que pressupõe uma leitura detalhada implicando em diferentes olhares para nosso campo investigativo.

Desse modo, acreditamos que as categorias, os descritores e os critérios selecionados para a inclusão dos trabalhos pesquisados contêm dados que trazem sentidos e significados relevantes da realidade científica no cenário brasileiro acerca do que vem sendo publicado em diversas áreas, mais especificamente no panorama nacional, no cenário da formação de professores, passeando pelas políticas públicas e que referendam os modelos formativos e a constituição dos saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores nas licenciaturas.

Diante do exposto, constatamos que os resultados do mapeamento sobre a temática em apreço possibilitaram momentos de reflexividade com novos sentidos e significados para a formação, os saberes e as práticas de ensino e dos professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura. Esses resultados corroboram a importância do lugar que ocupa a Didática como área de conhecimento e como uma disciplina pedagógica que tem como elementos constituintes o processo de ensino e de aprendizagem. Na lógica dessas constatações, fica evidente a contribuição dos nossos achados sobre o percurso formativo dos professores, considerando a constituição dos saberes docentes. Além disso, também foi possível visualizar como esses sujeitos mobilizam os saberes pedagógicos, articulando-os e direcionando-os à prática de ensino na docência universitária, levando-nos a melhor analisar como participantes desta pesquisa, os professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciaturas da UECE, realizam essa mobilização de saberes.

Nessa teia de discussões sobre o que os autores vem produzindo sobre nossas categorias que sustentam o objeto de estudo, apontamos a existência de poucas pesquisas articuladas à constituição dos saberes, da formação e da prática dos professores nos cursos de

licenciatura no ensino superior. No entanto, encontramos fundamentos teórico-metodológicos para afirmar que o percurso formativo dos professores se relaciona à identidade do profissional que exerce o magistério, materializa-se na sua trajetória pessoal, profissional, cultura, social e institucional e se fundamentada no repertório de conhecimentos consolidados na formação pedagógica, que para Zabalza (2004) compreende como uma necessidade formativa para o desenvolvimento profissional e individual do professor, bem como para a valorização na carreira docente.

Concluimos que nossas constatações, a partir do Estado da Questão, revelaram a necessidade de continuidade e aprofundamento das discussões sobre as categorias e descritores aqui apresentados. O diálogo compartilhado com outros pesquisadores possibilitou novas descobertas e reflexões críticas acerca da formação, dos saberes e da prática de ensino dos professores no campo da Didática, principalmente se levarmos em consideração seu percurso formativo para a docência universitária.

2 VEREDAS DA METODOLOGIA E A POSTURA CARTOGRÁFICA COMO PERCURSO DE PESQUISA

♪ Ando devagar porque já tive pressa
 E levo esse sorriso porque já chorei demais
 Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe
 Só levo a certeza de que muito pouco sei, ou nada sei.
 Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e
 das maçãs, É preciso amor pra poder pulsar, é preciso
 paz pra poder sorrir, É preciso a chuva para florir.
 Penso que cumprir a vida seja simplesmente
 compreender a marcha e ir tocando em frente como um
 velho boiadeiro levando a boiada
 Eu vou tocando os dias pela longa estrada, eu vou,
 estrada eu sou
 Todo mundo ama um dia, todo mundo chora
 Um dia a gente chega e no outro vai embora
 Cada um de nós compõe a sua história
 Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
 E ser feliz...♪
 (SATER; TEIXEIRA, 1990).

O trecho anterior é uma parte da letra da música “Tocando em frente” dos compositores Almir Sater e Renato Teixeira. A canção retrata a história de um viajante que percorre uma estrada, conhecendo seus desafios e grandezas no percurso, buscando em cada estrada o sentido da vida. Nessa estrada, o caminhante vai seguindo em frente, tocando a vida, sempre procurando o dom de ser feliz!

Utilizamos essa letra para fazer uma analogia com esta seção, revelando a escolha do título como um caminho que nos conduziu aos procedimentos metodológicos que foram utilizados por nós, como pesquisadores atentos às pistas que, aos poucos, foram sendo desbravadas para que pudéssemos (re)conhecer os territórios metodológicos.

Neste estudo, assumimos que a escolha de usarmos a metáfora “veredas da metodologia” sinalizou o fato de nosso caminho ter sido percorrido por meio de pistas metodológicas que nos conduziram aos cursos de licenciaturas e aos sujeitos de pesquisa, pois como afirmam Ghedin e Franco (2006, p. 9), [...] um caminho investigativo é sempre uma trajetória construída pelos passos que nos conduziram numa determinada direção”.

Portanto, as veredas representaram a ideia do caminhar no campo investigativo da pesquisa, a elaboração dos procedimentos metodológicos e, posteriormente, a definição dos sujeitos participantes, considerando que esses movimentos significaram acompanhar o processo de sistematização metodológica que consolidou-se na ação dos encontros entre pesquisadora e sujeitos, ou seja, deixando “[...]que as circunstâncias determinem a trajetória

da pesquisa, adotando uma perspectiva mais processual ou centrada no processo” (CARVALHO, 2008, p. 129).

Desse modo, esta seção teve como objetivo apresentar os elementos teórico-metodológicos da investigação: a postura cartográfica, o paradigma, a abordagem, o método, o *locus* da investigação, as técnicas e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados, seguindo os princípios éticos de uma pesquisa científica.

Quando pensávamos na estrutura dos procedimentos metodológicos, decidimos por um desenho cartográfico que melhor nos auxiliasse a escolher os subsídios teórico-metodológicos que foram sendo traçados para o mapeamento da pesquisa. Com base nessa premissa, aos poucos, a seção foi sendo organizada, primando pela qualidade científica, pela coleta e análise dos dados e ensejando sempre o fenômeno a ser estudado⁷, movimento que nos auxiliou a chegar aos resultados obtidos.

Na análise de Gusmão (2012, p. 72), [...] “um corpo de conceitos gerais e abstratos, até então não disponível pode ser usado simplesmente para a descrição abstrata de uma dada paisagem social”. Nesse caminho investigativo de descobertas sociais, o pesquisador assume para si uma postura investigativa sobre o fenômeno que pretende conhecer, permanecendo como sujeito e objeto do seu próprio conhecimento. Entendemos que a busca da verdade pressupõe diferentes interpretações e explicações do senso comum, levando o pesquisador a percorrer trajetórias que podem conduzi-lo ao saber científico.

Para percorrer as veredas metodológicas deste estudo, assumimos uma postura cartográfica como percurso de pesquisa, adotando uma atitude semelhante a de um cartógrafo, que vai descobrindo as paisagens de seus territórios existenciais para o conhecimento de uma dada realidade. Segundo afirma Rolnik (2014), o cartógrafo participa dos movimentos de descoberta, fazendo o mapeamento dos territórios para construir e interpretar a realidade, “[...] é importante a localização das pistas, de signos de processualidade” (MARTINES; MACHADO; COLVERO, 2013, p. 208).

Diante da explicação sobre a tessitura metodológica utilizando o exercício da postura cartográfica, corroboramos as ideias de Magalhães Júnior, Silva Neta e Machado (2018, p. 4) quando afirmam que “[...] cartografar possibilita experiências que enlaçam pesquisadores, fontes, sujeitos, instrumentos e coletas e tudo mais que faz parte do *métier* do pesquisador”.

⁷ Que sofreu alterações durante o percurso da investigação.

Sendo assim, esta seção foi sistematizada em dois momentos. No primeiro, caracterizamos a postura cartográfica que considera a subjetividade como figura central do percurso formativo constituído de particularidades complexas, descrevendo os movimentos da pesquisa tecidos pela trama das relações sociais.

No segundo momento, apresentamos a trajetória dos caminhos metodológicos da pesquisa, esclarecendo sobre nossas escolhas em adotar o paradigma, a abordagem metodológica, o método de estudo de caso, a escolha dos sujeitos, dos instrumentos e das técnicas, e como realizamos a coleta e análise dos dados.

2.1 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E A SUBJETIVIDADE COMO PERCURSO FORMATIVO

No campo das ciências humanas, a indicação metodológica da cartografia constitui-se como um modo de mapear uma realidade, fazer um desenho minucioso de um determinado fato ou objeto que evidencia acompanhar percursos subjetivos e interpretar os movimentos dos sujeitos diante da complexidade das relações estabelecidas durante sua existência.

Na interpretação de Joly (1990, p. 120), “a expressão cartográfica é a maneira de valorizar, entre outros detalhes, os pontos considerados como os mais importantes e de destacar bem as relações hierárquicas ou dialéticas que existem entre os diferentes componentes do sistema estudado.

Vale ressaltar que nossa primeira experiência teórica com o termo cartografia surgiu nas discussões no grupo de estudo Filhos de Clio⁸, inserido no grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Aquele período correspondeu ao marco temporal de 2016 a 2017, quando as leituras realizadas a cada encontro, as discussões e a troca de conhecimentos epistemológicos giravam em torno das categorias: percurso formativo, formação, saberes docentes, prática de ensino dos professores, docência universitária, cartografia, postura cartográfica e pesquisa.

⁸ Filhos de Clio: “Confraria de pesquisadores e estudiosos na área de educação que objetivam aprimorar os conhecimentos, intervir na sociedade e ajudar a todos que querem melhorar a educação (Disponível em: <<http://uecefilhosdeclio.blogspot.com/search?q=>>. Acesso em: 2 jan. 2017).

Também naquele período, o estudo nos conduziu aos primeiros encontros com os autores e suas obras: Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995), “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia”, Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2015), “Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade”, Kleber Prado Filho e Marcela Montalvão Teti (2013), “A cartografia como método para as ciências humanas e sociais”, Roberta Carvalho Romagnoli (2009), “Cartografia e a relação pesquisa e vida”, Suely Rolnik (2014), “Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo”, dentre outros que tinham como temática central a cartografia.

O estudo da cartografia se originou na área da Geografia pela necessidade de representar territórios e espaços geográficos desde o período pré-histórico até a contemporaneidade. Matias (1996) fez uma análise teórica e uma contextualização histórica da cartografia, estabelecendo assim relação entre a cartografia tradicional, a moderna e a contemporânea.

Em uma concepção mais tradicional, a cartografia utiliza-se de técnicas elaboradas com o fim de traçar mapas de territórios, de regiões e de fronteiras, com demarcações, topografias e acidentes geográficos. Na compreensão contemporânea, a cartografia se insere no campo das ciências sociais e humanas como estratégia de análise crítica e ação política no processo de acompanhamento e descrição da produção do conhecimento dinâmico, com suas relações e trajetórias constituídas através da complexa subjetividade humana.

Na interpretação de Costa (2014, p. 17), a cartografia surge como “[...] uma possibilidade de pesquisa que vem crescendo muito, uma prática investigativa que, ao invés de buscar um resultado ou conclusão, procura acompanhar o processo”. Diante das considerações de Matias (1996) e de Costa (2014), é possível afirmar que a cartografia tem como característica traçar mapas indicativos, territórios, regiões e suas fronteiras, interpretando uma realidade decorrente de fenômenos naturais sobre uma situação real de causalidade, provocando o descobrimento de novos conhecimentos sobre uma determinada parte da realidade.

Com base nos pressupostos desses autores, podemos considerar que a cartografia nas ciências sociais e humanas se relaciona ao processo que envolve um dispositivo, caracterizado como um instrumento capaz de desenhar o presente para compreender o passado e pensar no futuro, cujo caminho das trajetórias pessoais e profissionais vai sendo trilhado nas veredas de uma estrada percorrida pelos sujeitos envolvidos na investigação.

Como afirmam Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p. 31):

Conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho.

Na interpretação de Romagnoli (2009, p. 170), “[...] cartografar é mergulharmos nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer, permitindo ao pesquisador também se inserir na pesquisa e comprometer-se com o objeto pesquisado”, que significa enveredar pelos caminhos que orientam sua vida social e profissional, tecidos durante todo o percurso formativo, considerando que “[...] a cartografia se faz à medida que os percursos se desvelam” (MAGALHÃES JÚNIOR, 2014, p. 21).

Kastrup (2015, p. 42), nos chamou atenção sobre o olhar do cartógrafo durante o processo de busca e investigação, “[...] a atenção do cartógrafo realiza uma exploração assistemática do terreno, com movimentos mais ou menos aleatórios de passe e repasse, sem grande preocupação com possíveis redundâncias”, o que exige a habilidade de dialogar com os fatos, com as diversas situações presentes na realidade.

Vale a pena destacar que o uso da cartografia nas pesquisas das ciências humanas surgiu com os pressupostos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) no final da década de 1960. Considerada pelos pesquisadores brasileiros como uma postura metodológica inserida na abordagem qualitativa (MARTINES; MACHADO; COLVERO, 2013), a cartografia aparece no Brasil, ao final do século XX, com os estudos de Ronilk (2006), Passos, Kastrup e Escócia (2010), Prado Filho e Teti (2013). Seus estudos têm aproximações com as concepções e conceitos epistemológicos sobre a cartografia como uma postura investigativa. Ao apoiar-se em Deleuze e Guattari, Farina (2008, p. 8-9) descreve a cartografia da seguinte forma:

[...] traçado de mapas processuais de um território existencial. Um território desse tipo é coletivo, porque é relacional, é político, porque envolve interações entre forças, tem a ver com uma ética, porque parte de um conjunto de critérios e referências para existir, e tem a ver com uma estética porque é através dela como se dá forma a esse conjunto constituindo um modelo de expressão para as relações, uma maneira de dar forma ao próprio território existencial. Por isso, pode-se dizer que a cartografia é um estudo das relações que compõem um campo específico de experiências.

Portanto, é importante esclarecer que, neste estudo, não vamos cartografar, senão fazer um exercício da postura cartográfica como uma atitude metodológica que objetivou descrever minhas decisões e escolhas ao longo da pesquisa e do percurso de formação dos sujeitos para se constituírem docentes.

Por isso, apoiada nas discussões e diante da leitura dos autores sobre cartografia, escolhemos usar os princípios da postura cartográfica “como referencial metodológico e teórico” (SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR; MACHADO, 2018, p. 391), esclarecendo

que ter uma postura significa tomar uma posição, uma atitude diante de uma dada realidade e descrever detalhadamente um fato ou uma realidade subjetiva, “[...] deixar que as circunstâncias determinem a trajetória da pesquisa, adotando uma perspectiva mais processual ou centrada no processo” (CARVALHO, 2008, p. 129).

Com base nos estudos sobre postura cartográfica nos percursos de pesquisa, Silva Neta, Magalhães Junior e Machado (2018, p. 391) afirmam que:

[...] a utilização da postura cartográfica como orientadora de percurso coloca o pesquisador imerso no processo, não somente como executor da ação de pesquisar, mas como um ente que apresenta suas percepções e sensações vividas no encontro com seu campo e objeto de estudo.

Diante desses esclarecimentos sobre o que vem a ser uma postura cartográfica, delineamos um mapa cartográfico das narrativas dos sujeitos para desvelar suas escolhas pessoais e profissionais. Sobre isso, podemos afirmar que “[...] um encontro é sempre ziguezagueante, algo que se passa entre dois, transitando pela multiplicidade de coisas e signos que povoam o momento singular do encontrar-se” (COSTA, 2014, p 72).

Em pesquisa sobre formação de professores no ensino superior, Pontello (2009, p. 18) revelou, a partir das narrativas dos participantes, que os saberes docentes constituídos na vida pessoal e profissional são mobilizados na prática dos professores, o que possibilitou identificar “[...] os elementos em comum nesse desenho e desvelando a existência ou não de discursos e verdades compartilhadas por eles”.

Nesse sentido, pode-se dizer que meu percurso durante a realização desta pesquisa constituiu-se de um encontro com a postura cartográfica, referendado por meio das narrativas dos percursos formativos dos professores, descrevendo suas escolhas e decisões tomadas em suas trajetórias pessoais e profissionais. Nessa perspectiva, assumimos que cartografamos trajetórias do percurso formativo dos professores da disciplina de Didática diante da memória de vida individual e coletiva, o que nos possibilitou compreender como se constituíram docentes, pois, como afirma Machado (2019, p. 36),

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.

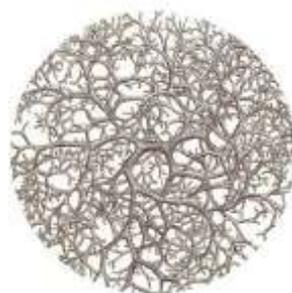
Assim, de posse das ideias dos autores, tivemos a condição de compreender que a postura cartográfica se assemelha à imagem de um rizoma, pois estabelece conexões aproximativas com a realidade formativa dos sujeitos, entrelaçadas por linhas e nós cruzados e complexos. Diante da complexidade do movimento e da trama das relações dos sujeitos, foi possível traçar um desenho, representando uma rede de significado, para conhecer o percurso

formativo dos professores, tendo como fundamentos as pistas: formação, saberes e práticas de ensino.

Os filósofos Gilles Deleuze e Felix Guattari (1997), no livro “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia”, já na introdução, “Rizoma”, apresentam princípios e características, aproximativas desse esquema: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura não significante, cartografia e decalcomania. Nesse sentido, destacamos que os autores consideram o rizoma, como uma árvore-raiz e, dentre as características, fazem alusão à multiplicidade, como um modelo descritivo que gera brotos e que tem em sua essência ramificações capazes de transformar-se em outras raízes e caules, no qual “[...] cada elemento não para de variar e modificar sua distância em relação ao outro” (DELLEUZE; GUATTARI, 1995, 42).

Nessa interpretação, a metáfora do rizoma se aproxima de caminhos e movimentos dinâmicos que não seguem uma hierarquia, mas que reúnem a extensão de várias conexões capazes de transformar numa dada realidade processual a representação das multiplicidade das relações constituídas, à medida em que os percursos e caminhos se desvelam. Para Silva Neta (2018, p. 71), “[...] a imagem do rizoma nos remete à perspectiva cartográfica como forma de desabrochar caminhos em uma paisagem em constante movimento, observada e registrada por olhos, mãos, mídia que a cada instante se transformam”.

Figura 2 - Fios do percurso formativo docente



Fonte: Pinterest-Rizoma Deleuze Guattari. Disponível

em: <<https://www.pinterest.com.mx/pin/351632683394322632/>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

A figura 2, cujo título foi apoiado na teoria de Guattari, representa a imagem de um rizoma, com múltiplas ramificações entrelaçadas crescendo horizontalmente, não obedecendo uma linearidade, assemelhando-se aos caminhos percorridos pelos sujeitos durante sua trajetória pessoal e profissional, transportando-nos, também, às nossas trajetórias

de vida, entrelaçadas pelos fios profissionais que produziram a constituição dos saberes, da formação e das práticas de ensino materializadas durante nosso percurso formativo.

Os estudos de Prado Filho e Teti (2013) definiram a imagem de um rizoma, representada pela “metáfora botânica”, formada por múltiplas dimensões que estabelecem as conexões e as relações entre suas partes. Os posicionamentos dos autores evidenciam a ideia da cartografia como uma postura investigativa, “[...] não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47).

Nesse sentido, a metáfora do rizoma aproxima-se dos momentos compartilhados nos encontros com os sujeitos da pesquisa. Para Moura e Laurino (2014, p. 88), “[...] os nós são momentos reflexivos da investigação” que também permitem perceber as múltiplas conexões existentes em constante transformação do devir de nossas relações históricas e sociais igualmente identificadas nas trajetórias formativas dos sujeitos investigados.

Desse modo, ao longo do processo da escrita desta Tese, assumimos que a postura cartográfica como percurso de pesquisa se fez à medida que os percursos foram sendo revelados, o que nos conduziu às trajetórias pessoais e profissionais narradas pelos sujeitos. Contudo, podemos afirmar que para desenhar o mapa subjetivo da constituição do percurso formativo dos professores, tornou-se necessário pensar sobre a feitura das pistas metodológicas.

Nesse contexto de sentidos e significados de procedimentos metodológicos e sobre os momentos reflexivos do percurso formativo dos professores, o ato de refletir, torna-se inerente à ação humana. Sendo assim, destacamos que a opção por descobrir os percursos vividos pelos sujeitos, revelou-nos o interesse em realizar o exercício da postura cartográfica, não somente como enquanto pesquisadora, mas como um sujeito que identifica as percepções e sentimentos compartilhados nos diálogos a cada encontro com os participantes da pesquisa. Portanto, percebemos que as nossas atitudes, ações e práticas docentes têm uma estreita relação com o que somos e com o que pensamos sobre nosso campo de atuação profissional e, conseqüentemente, são reflexos de nossa ação docente, além de ter “[...] íntima relação com a reflexão, que, para ele é “o processo ou o resultado de refletir e de reflexionar” (SACRISTÁN, 1999, p. 99).

Durante todo nosso caminhar teórico-metodológico, algumas indagações estiveram presentes, tais como: O que é pesquisa? Quais obstáculos, limites e sucessos de pesquisar frente a tantos desafios durante todo o nosso curso de Doutorado? Que instrumentos

de pesquisa iriam nos aproximar dos professores selecionados? Qual deveria ser o tipo de pesquisa, o método, os instrumentos e as técnicas usados para fazer esse percurso metodológico? Afirmamos que esses questionamentos foram respondidos no decorrer desta seção.

Nas subseções a seguir, apresentamos a trajetória metodológica, descrevendo os passos que foram trilhados a cada movimento da pesquisa, começando pela natureza epistemológica do estudo como uma abordagem qualitativa, o método adotado, o *locus*, os instrumentos e as técnicas utilizadas, os sujeitos investigados, as escolhas e decisões para a análise e coleta de dados.

2.2 TESSITURA E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O conhecimento sobre uma dada realidade permite ao pesquisador descobrir e investigar sobre o discurso e as verdades proferidas acerca das concepções do mundo em que vive. Nesse caminho de descobertas sociais, o pesquisador utiliza, assim, uma postura investigativa sobre o fenômeno a ser conhecido, sendo importante pensar nas relações estabelecidas entre sujeito e objeto de seu próprio conhecimento.

A pesquisa na área das ciências humanas tem como propósito investigar os fenômenos sociais, considerando as relações entre as formas de comportamento e o significado que os sujeitos atribuem em suas interações sociais, correspondendo à complexidade de suas relações numa perspectiva ontológica. Nesse sentido, a pesquisa em educação envolve os pesquisadores que se utilizam de concepções epistemológicas, premissas e princípios valorativos de acordo com o tempo, o espaço e o contexto sócio-histórico-cultural. Na análise de Minayo, Deslandes e Gomes (2001, p. 16), a pesquisa é uma “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”.

Para dialogar sobre ciência e sobre os passos investigativos de uma pesquisa científica, encontramos nas veredas metodológicas autores como Gamboa (2006), Nóbrega-Therrien; Farias e Sales (2011), Alves-Mazzotti (1996), Bogdan e Biklen (1994), Guba e Lincoln (1994), Chizzotti (2006), Minayo (2013), Denzin e Lincoln (2006), Yin (2001), Severino (2007), Passos, Krastrup e Escóssia (2015), Romagnoli (2009), Ronilk (2014), Prado Filho e Teti (2013). Destarte, caminhando nas trilhas metodológicas da pesquisa, compartilhamos de suas ideias sobre ciência, conhecimento científico, pesquisa, abordagem, método, postura cartográfica, *lôcus* da pesquisa, sujeitos, instrumentos, coleta e interpretação

de dados, análise do discurso, dentre outros temas que fizeram parte dos aspectos teóricos de nossa pesquisa.

Pensar sobre essas temáticas foi importante para definir sobre todos os elementos metodológicos dialogados nos encontros dos Filhos de Clio, assim como durante as disciplinas de Seminário de Prática de Pesquisa I, II, III e IV, cursadas ao longo do doutorado no PPGE. Esses encontros, e cada conversa com os professores e com nosso orientador, foram um convite para conhecer como os procedimentos metodológicos estavam sendo estruturados diante das contribuições de todos que estávamos imersos na busca por descobrir quais os elementos teórico-metodológicos mais adequados a serem usados em nossas próprias pesquisas.

Diante dessas discussões, surgiram novos desafios epistemológicos com vistas ao estabelecimento das conexões necessárias entre a complexidade dos elementos metodológicos do objeto de estudo e os objetivos propostos nesta Tese. Enfim, nossas discussões tinham um gosto, ao mesmo tempo, amargo e doce proveniente dos termos científicos que, aos poucos, aprendíamos a saborear: bricolagem, abordagem, método, ciência, conhecimento, instrumentos de pesquisa, postura crítica, metodologia como campo filosófico e epistemológico, investigação metodológica, postura cartográfica como percurso de pesquisa.

Diante desse processo de escolha terminológica, admitimos que tecer um caminho metodológico não foi uma tarefa fácil, exigiu “costurar” os fios da ciência, articulando-os às habilidades de pensar, planejar e tomar decisões com atenção permanente ao rigor científico. Respondendo a mais uma das perguntas contida neste estudo, foram esses os obstáculos, limites e sucesso durante a travessia do caminho metodológico. De tal modo, também foi necessário entender o significado de Pesquisa como uma atividade humana que resulta de uma produção de conhecimento científico, tendo como um dos princípios a prática social, implicando numa atitude crítica e reflexiva sobre o fenômeno pesquisado.

O debate na comunidade sobre a racionalidade científica e a utilização dos paradigmas e métodos de pesquisa tem se intensificado ao longo dos anos. A começar por estabelecer e definir o paradigma a ser adotado no campo acadêmico, pois as correntes contemporâneas filosófica e científica não se definem por uma única abordagem, configurando-se essa situação como a “guerra dos paradigmas”. Essa heterogeneidade de formas de pesquisar incidiu na mudança epistemológica e científica, de uma concepção antiga para uma nova concepção metodológica, apropriando-se de novas ideias sobre as pesquisas científicas nas ciências humanas. Para Gamboa (2006, p. 15), “[...] a revolução científica

consiste em mudança de um antigo paradigma ou matriz disciplinar por uma nova; a matriz velha se incrusta na nova. E essa reestruturação representa o desenvolvimento das ciências”.

Nessa perspectiva, os pesquisadores têm se questionado sobre qual o melhor ou mais adequado método ou abordagem a ser usado em suas pesquisas. Para Nóbrega-Therrien, Farias e Sales (2011, p. 57), as abordagens decorrentes do comportamento humano e social na pesquisa científica, compreendendo as ciências humanas e sociais, fundamentam-se nos paradigmas positivismo e pós-positivismo, teoria crítica e interpretativo/naturalismo/construtivismo. Os autores ainda apontam que para cada paradigma também corresponde a utilização de abordagens qualitativa e quantitativa, de acordo com a natureza e orientações epistemológicas, a saber: objetiva e subjetiva.

Consideramos que Paradigma é um conjunto de crenças e visões de mundo e de formas de trabalhar a investigação que é validada e reconhecida pelos seus pares. Para Thomas Kuhn (1962), em sua obra *Estrutura das Revoluções Científicas*, o Paradigma é considerado como um conjunto de valores, regras, princípios e normas que são compartilhados por um grupo de sujeitos num determinado momento histórico, estruturando os comportamentos e gerando soluções através dos diferentes contextos e realidades históricas.

Para decidir sobre uma determinada abordagem utilizada nesta Tese, foi necessário refletir sobre o princípio valorativo de uma pesquisa investigativa e sobre o conhecimento científico, discutindo e refletindo sobre as concepções epistemológicas referentes ao nosso objeto de estudo e aos objetivos propostos, pois “[...] o conhecimento deve se dar mediante a construção dos objetos a se conhecer [...]” (SEVERINO, 2007, p. 25).

Essa ideia nos possibilitou entender que pensar sobre a teoria, o paradigma e os métodos utilizados numa pesquisa investigativa é, antes de tudo, saber quais as concepções de educação, em que tipo de educação estão pautadas suas características e refletir sobre os pressupostos da formação de professores, considerando que a educação é um fenômeno social e a pesquisa tem como uma de suas finalidades encontrar respostas para um problema social e delimitado. Nessa compreensão, cabe ao pesquisador definir qual o paradigma que deve ser considerado na sua investigação, essa tarefa quase sempre é destinada à comunidade científica e aos seus pares.

Com base nas argumentações dos autores destacados anteriormente, escolhemos o Paradigma Interpretativo, amparado pela fenomenologia que considera a natureza e os fatos históricos como um fenômeno social. Esse paradigma consiste na análise de uma determinada

realidade local e, em nosso caso, analisar e interpretar o percurso formativo de sujeitos como processo social e histórico num determinado *locus*, situando o tempo e o espaço investigados.

Nesta Tese defendemos que a relação existente entre paradigma interpretativo, objeto de estudo e sujeitos de pesquisa está fundamentada em descrever a subjetividade e o fenômeno de uma determinada realidade investigada. Na concepção de Guba e Lincoln (1994), é impossível conceber a realidade como uma ação neutra e fora de um contexto histórico, considerando que a realidade possui múltiplas determinações possíveis de serem interpretadas durante a análise, com suas aproximações e distanciamentos inerentes, sem que seja necessário modificar o fato observado e sem perder de vista a objetividade e cientificidade da pesquisa.

O Paradigma Interpretativo estuda a realidade natural e o fundamento de sua teoria está nos fatos da natureza científica sustentada no referencial teórico. Compreende uma abordagem dos fenômenos sociais e privilegia o estudo de caso, aproximando as interpretações dos acontecimentos de uma dada realidade social, defendendo que o paradigma é o “que possibilita perceber a realidade destacando o que nela é, para nós, importante” (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para Guba (*apud* ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 17), o Paradigma Interpretativo é “[...] um conjunto básico de crenças que orienta a ação, que no caso, refere à investigação disciplinada”. O paradigma é caracterizado segundo três dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica.

A dimensão ontológica, relacionada ao ser e à sua realidade complexa, dinâmica e instável, é o que consideramos possível conhecer sobre a mesma realidade ou fenômeno social. A dimensão epistemológica, relaciona-se à essência da relação entre realidade e objeto, ao conhecimento e à ciência. A dimensão metodológica, constituída das inter-relações e conexões do rigor metodológico e articulada à ciência e especificidades do campo da investigação, está para além do debate puramente técnico, apontando o pesquisador como um descobridor que acredita na possibilidade de estabelecer as conexões dos dados coletados com a complexidade da realidade investigada.

Desse modo, os posicionamentos dos autores nos levaram a afirmar que o paradigma de uma pesquisa indica um legado de conceitos ou hipóteses que orientam o pesquisador a investigar e a descobrir as relações do contexto da realidade com a natureza da pesquisa, por isso, devemos estar atentos às dimensões ontológica, epistemológica e metodológica ao realizar uma pesquisa científica (GUBA; LINCOLN, 1994). Segundo Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007), toda investigação é interpretativa, existindo uma multiplicidade de métodos adequados para cada tipo de abordagem. Respondendo a mais um

questionamento, afirmamos que a pesquisa é uma atividade humana, situada num determinado contexto real e resulta de uma produção de conhecimento científico, tendo com um dos princípios a prática social, implicando numa postura pedagógica de pesquisadores críticos e reflexivos. Assim, a pesquisa possibilita ao pesquisador direcionar um olhar crítico para a realidade que está posta ou sobre um fato, um fenômeno social, cultural ou educacional.

Durante toda a trajetória metodológica desta pesquisa, comprovamos que nossa escolha metodológica correspondeu à organização e à definição dos objetivos e do objeto de estudo (formação, saberes e práticas de ensino). Entendemos que a metodologia está a serviço da pesquisa, constituindo-se em uma tentativa de interpretar a aquisição do conhecimento, sendo necessária a busca sistemática da cientificidade ancorada no delineamento da coleta e da análise dos dados da investigação. Para fundamentar essas considerações, Denzin e Lincoln (2006, p. 23) defendem que “[...] os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação”. Para Minayo (2013, p. 16), “a metodologia inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Nessa perspectiva, cabe ao pesquisador escolher o método e as técnicas mais adequadas à sua realidade, considerando que pesquisar sempre é um desafio social e investigativo. Essa ideia corrobora o posicionamento de Nunes (2011, p. 117) quando afirma que se torna necessário “[...] coletar e transformar uma massa de dados, na perspectiva proveniente de fontes distintas (entrevistas, observações, diários etc.)”.

Definido o Paradigma Interpretativo, nosso movimento metodológico seguinte foi pensar em uma abordagem de pesquisa que combinasse com o fenômeno social e subjetivo da realidade investigada e que se aproximasse de nosso objeto de estudo e de nossos objetivos. Assim, elegemos a abordagem qualitativa que procura compreender “os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Posto dessa maneira, asseguramos que nesta Tese a abordagem qualitativa possibilitou compreender os aspectos subjetivos do percurso formativo dos professores sob diferentes olhares que estavam intimamente relacionados às situações sociais advindas de concepções, valores, crenças e hábitos desses sujeitos tecidas numa teia de sentidos e significados revelados na constituição dos saberes, da formação e de suas práticas de ensino na docência universitária.

Ao utilizar a pesquisa na abordagem qualitativa, aproximamo-nos do pensamento de Chizzotti (2006, p. 28) quando afirma que a pesquisa qualitativa é aquela que “[...] usando ou não quantificações pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as

pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Nos posicionamentos de Bogdan e Biklen (1994, p. 287), o objetivo da abordagem qualitativa “[...] não é um juízo de valor, mas antes o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam”.

Com a pesquisa qualitativa definida, decidimos pela escolha de um método que tivesse uma sintonia isonômica com o objeto de estudo e com os objetivos específicos desta Tese. Destarte, na intenção de combinar o paradigma interpretativo com a abordagem qualitativa, utilizamos o Método Estudo de Caso, muito empregado nas pesquisas humanas, “[...] um método que abrange tudo com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas a coleta de dados e a análise dos dados” (YIN, 2001, p.33). Nesse sentido, o Estudo de Caso se apropria da possibilidade de conhecer e interpretar uma dada realidade que se insere em diferentes contextos específicos, situações particulares e únicas, tendo como finalidade investigar um fenômeno empírico amparado por procedimentos metodológicos pré-estabelecidos que reúnem informações complexas e variadas, capazes de possibilitar compreender a totalidade de uma situação, cujos resultados cruzados possam ser replicados em uma realidade semelhante.

Os autores Kincheloe e Berry (2007) nos ajudaram a entender todo o movimento das escolhas e definições dos elementos teórico-metodológicos afirmando que “[...] devemos usar os métodos que melhor possibilitam responder as nossas perguntas sobre um determinado fenômeno” (p. 18). Na análise de Reserarch e Lisa (2002) o uso de um método em uma pesquisa científica não é tarefa fácil para os investigadores, pois desencadeia o desenvolvimento de uma sequência lógica de raciocínio considerando os aspectos argumentativos e interpretativos.

Reafirmamos que a escolha da tessitura metodológica, ancorada no paradigma interpretativo, na abordagem qualitativa e no uso do método Estudo de Caso, foi o caminho estratégico para pensar sobre o *locus* da pesquisa, ao mesmo tempo em que estávamos escolhendo os instrumentos para a coleta e análise dos dados. Na interpretação de Bogdan e Biklen (1994), o contexto de análise ou *locus* pesquisado é de grande importância como principal fonte de dados. O *locus* da pesquisa foi uma única instituição da rede pública de ensino superior como território para atender aos fins de nossa pesquisa, a Universidade Estadual do Ceará, especificamente investigamos os cursos de licenciatura, situados nos campi Itaperi e Fátima: Física, Química, Geografia, Matemática, Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Música, Filosofia, História e Ciências Sociais. A escolha desses cursos decorreu do fato de que em todas as matrizes curriculares de seus Projetos

Pedagógicos havia a disciplina de Didática. Como critério de escolha dos campi foi em decorrências de uma melhor acessibilidade para a realização da pesquisa.

Finalmente, após idas e vindas com nossos colegas de Doutorado, nas conversas informais com nossos companheiros do grupo de estudo e com nosso orientador sobre os elementos teórico-metodológicos, decidimos pela entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta e análise dos dados o que, nas considerações de Marconi e Lakatos (2009, p. 111), constitui-se de “ [...] um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência, são também a habilidade para usar esses preceitos ou normas na obtenção de seus propósitos”.

A entrevista resultou em uma série de perguntas abertas e fechadas, permitindo-nos atingir o objetivo proposto, estruturadas de maneira que nos permitisse coletar as informações necessárias, escolhendo detalhadamente as variáveis para que não afetassem a coleta dos dados e, ao mesmo tempo, auxiliasse-nos no tratamento durante as análises dos resultados. Ainda para Minayo (2013, p. 45), a entrevista representa “[...] o conjunto de técnicas que constitui o instrumental necessário para aplicação da teoria, aqui é tratado como elemento fundamental para a coerência metódica e sistemática da investigação”. Entendemos que esse instrumento permitiu mais flexibilidade e objetividade nas respostas dos participantes. Segundo Gil (1991, p. 117), a entrevista é definida como “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra, como fonte de informação”.

Para Minayo (2001, p. 67-68), a entrevista é “[...] condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade [...] a inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial o contexto no ato da entrevista é condição *sine qua non* da pesquisa qualitativa”. Também em relação à entrevista, trazemos Guerra (2006, p. 51) para referendar as narrativas dos sujeitos e analisá-las usando uma postura cartográfica, quando afirma que o participante da pesquisa é um “[...] ator racional capaz de dar sentido às suas ações e o que o objeto da entrevista é apreender o sentido subjacente à vida social”.

Nesse sentido, a entrevista é considerada como uma fonte de informações sobre a dinâmica das relações complexas e subjetivas dos sujeitos entrevistados, aspecto que fomos percebendo nos diversos encontros com os participantes da pesquisa, revelando-se em conversas a dois ou entre vários interlocutores (MINAYO, 2013). Concordamos com Ludke (1986, p. 36) quando afirma que “[...] não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista”.

Para delimitar e estruturar as perguntas, elaboramos o Roteiro de Entrevista Temática (Apêndice B), elaborado com base nas categorias centrais de análise: formação, saberes e práticas de ensino. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221), “[...] as categorias constituem um meio de classificar os dados prescritivos que recolheu de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente aparado dos outros dados”. Corroborando a relevância das perguntas que nortearam as entrevistas com os professores, os autores Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 15), afirmam que “[...] a construção de uma pergunta na pesquisa qualitativa é uma tarefa dotada de complexidade e método, pois requer uma imersão prévia no ente com o intuito de compreender o ser e sua essência”.

A partir da elaboração do instrumento, identificamos um universo de 72 professores que lecionaram a disciplina de Didática em seus respectivos cursos. Dentre estes, para aplicabilidade das entrevistas, selecionamos uma amostra de 12 professores, seguindo os seguintes critérios: terem lecionado a disciplina de Didática no período de 2008 a 2015; pertencerem ao núcleo de Didática; estarem atuando como professores da UECE no período em questão; e concordarem em participar da pesquisa. Decidimos pelo marco temporal de 2008 a 2015 porque correspondeu ao período em que os cursos de licenciatura estavam realizando suas adequações curriculares em seus Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) em atendimento às normativas das DCN para a Formação de Professores na Educação Básica (BRASIL, 2015).

Em todos os momentos de realização desta pesquisa, tivemos a preocupação de uma pesquisadora que esteve alerta às condições reais do instrumento de entrevista semiestruturada, de acordo com o perfil do público, o que permitiu estabelecer, conjuntamente os horários e o local, de preferência que fosse tranquilo e reservado para a garantia do sigilo acadêmico, para a aplicação das entrevistas.

Durante a realização das entrevistas, registramos as falas no diário de bordo. Percebemos que o envolvimento com os sujeitos foi determinante para que a cada encontro revelassem em suas narrativas as histórias de vida e de profissão, também conhecidas como “histórias de vida, histórias biográficas, etnobiografias ou etno-histórias” (MINAYO, 2001). Naquele momento, foi possível observar aproximações com o nosso próprio percurso docente e estabelecer conexões tecidas na rede de sentidos e significados da docência universitária.

Ao mesmo tempo em que realizávamos as entrevistas, também ficamos instigados a refletir sobre outro momento da feitura desta Tese, a pesquisa documental. Segundo Severino (2007, p. 122-123), a pesquisa documental tem “[...] como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de

documentos tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais”. Portanto, a primeira etapa da pesquisa documental teve como base os documentos referentes às políticas públicas para a formação de professores da educação básica. No contexto nacional, encontramos os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) contempladas no Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001); Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002); Parecer CNE nº 2/06/2015 (BRASIL, 2015a); Resolução nº 2/07/2015 (BRASIL, 2015b); Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016); Resolução CNE/CP nº 1/2017 (BRASIL, 2017). Esses documentos destinados aos cursos de licenciatura provocam um repensar sobre o perfil dos docentes para atender às exigências da sociedade brasileira contemporânea marcada por intensas discussões no âmbito social e político.

Na segunda fase da pesquisa documental, fizemos a leitura e a análise dos documentos em âmbito local, utilizando como fonte o Estatuto da UECE (UECE, 2000); e todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) disponibilizados pelas respectivas coordenações. A leitura dos PPC possibilitou identificar na matriz curricular as seguintes informações: o objetivo formativo dos sujeitos, as matrizes curriculares e os programas da disciplina de Didática.

A terceira fase correspondeu à análise dos diários de classe (impressos e *online*). Essa análise tornou possível identificar a Carga Docente Semanal (CDS), assim como a nomenclatura atribuída à referida disciplina nos diários de classe, o que revelou diferenças e semelhanças na natureza e nas características específicas dessa disciplina em cada curso investigado.

O próximo passo na busca dos documentos foi a leitura dos currículos Lattes, disponíveis na plataforma do CNPq, dos professores da disciplina de Didática nos cursos mencionados anteriormente, objetivando identificar a constituição do percurso formativo destes para o campo da Didática e as atividades de ensino, pesquisa e extensão (artigos completos publicados em periódicos; livros publicados/organizados ou edições; capítulos de livros publicados; trabalhos completos publicados em anais de congressos; resumos expandidos publicados em anais de congressos; projetos de pesquisa; projetos de monitoria acadêmica; resumos publicados em anais de congressos; artigos aceitos para publicação; apresentações de trabalho; textos publicados em jornais de notícias/revistas; e participação em eventos).

Admitimos que a busca e a análise de todos esses documentos conduziu-nos às pistas necessárias para identificar a constituição da formação e a mobilização dos saberes

docentes nas práticas de ensino dos sujeitos investigados e como estes foram constituindo-se professores dos cursos de licenciatura e da disciplina de Didática. Naquele momento, a atividade de busca e leitura dos referidos documentos foi realizada com ajuda dos membros do grupo de estudo Filhos de Clio porque partíamos do pressuposto de que esses registros se caracterizavam como suportes legais e tinham como característica a fidedignidade às informações pesquisadas neste estudo.

Importante ressaltar que a trajetória da pesquisa documental foi realizada nos espaços internos da UECE. Primeiramente, percorremos o Departamento de Ensino de Graduação (DEG) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Célula de Assessoramento Pedagógico (CAP) da PROGRAD com o objetivo de ter acesso à quantidade e aos nomes de todos os professores da disciplina de Didática nos Cursos de Licenciaturas da UECE, das unidades capital e interior. Para ter acesso às informações completas fomos encaminhados ao Departamento Pessoal (DEPES), hoje Departamento de Gestão de Pessoas (DEGEP). Diante de algumas informações incompletas nos setores descritos acima, ainda foi necessário percorrer outros caminhos ueceanos, assim, tivemos que nos dirigir ao Departamento de Informática (DI) e às Coordenações dos Cursos para conseguir os documentos e as cadernetas, na versão impressa e digital, nas quais também constavam essas informações. Desse modo, em cada vereda percorrida nos territórios da UECE descobrimos novas informações que, aos poucos, completavam-se durante as conversas com os assessores da PROGRAD, nos momentos com os coordenadores e servidores técnicos-administrativos dos cursos e na busca incessante pelos documentos internos.

Destarte, ficávamos nos perguntando o que na verdade queríamos saber dos sujeitos da pesquisa? Quem eram esses sujeitos que lecionavam a disciplina de Didática em cursos de licenciatura? O que fizeram ao longo de seu percurso pessoal e profissional para se constituírem professores no ensino superior? Quais foram as escolhas e decisões que tiveram que fazer para trilhar os caminhos do magistério? Quais os *corpus* de conhecimentos necessários para mobilizar os saberes pedagógicos na docência universitária? E para serem professores de Didática: precisam mesmo de saberes específicos? Essas questões foram sendo respondidas a cada encontro compartilhado com os sujeitos da pesquisa, as quais serão expressas na seção 5 deste estudo.

Diante desses questionamentos, defendemos a ideia de que elaborar perguntas numa pesquisa, assim como nos apropriar dos documentos para responder as questões norteadores deste estudo foi uma tarefa dotada de complexidade, tendo sido necessária uma

análise detalhada e vários encontros com os sujeitos para compreender a sua essência, ou seja, entender os motivos e as escolhas que fizeram para se constituírem docentes.

Assim, aos poucos fomos tecendo os diversos fios dessa tessitura metodológica, no qual o próximo passo foi decidir a técnica adequada para fazer a análise dos dados. Desse modo, para as apreciações das respostas dos sujeitos investigados, escolhemos a Análise Temática de Conteúdo, proposta por Minayo (2009), que considera a análise dos dados a partir da transcrição, da leitura e da categorização dos temas elaborados à luz da subjetividade dos sujeitos da pesquisa.

A autora classifica esse tipo de análise em três etapas:

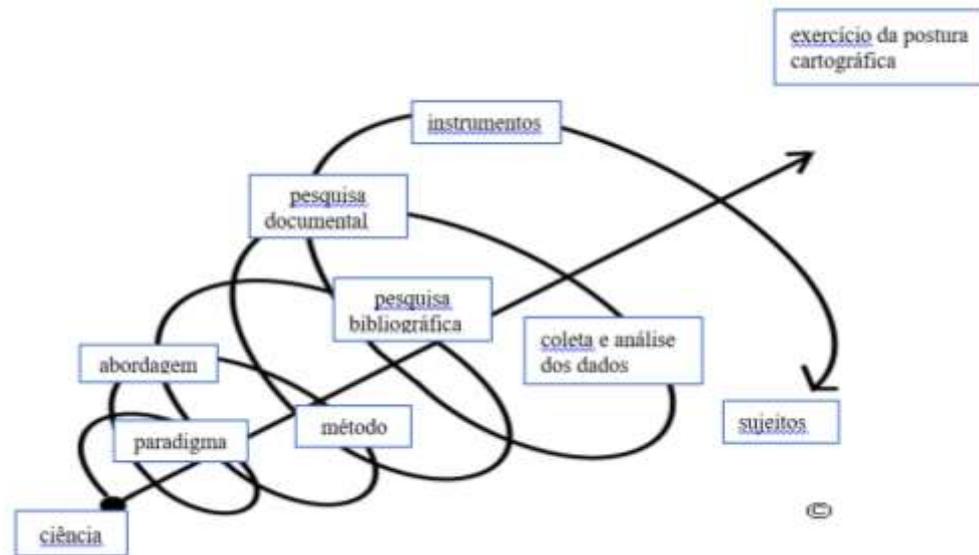
- a) Pré-análise: visa compreender e interpretar o material coletado orientando a interpretação final;
- b) Exploração do material: tem como intensão encontrar as categorias de especificação dos temas de acordo com os relatos dos participantes;
- c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação com base em todos os dados coletados.

Nesse exercício teórico-metodológico, foi possível coletar o material planejado; interpretar as falas dos sujeitos investigados e dialogando com os autores, apropriando-nos das categorias centrais do nosso estudo: formação, saberes e práticas de ensino para a estrutura e organização do tratamento dos dados analisando o percurso formativo dos sujeitos investigados relevando em suas histórias de vida pessoal e profissional.

Os procedimentos éticos foram utilizados antes e durante a coleta de dados no *locus* de pesquisa (UECE), por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Apêndice A), disponibilizado pela própria instituição devidamente assinado por todos os participantes de forma espontânea e voluntária. O documento contém dados relevantes à preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa, os riscos e a possibilidade de desistência a qualquer momento do estudo.

Pensando numa imagem que representasse toda a trajetória do nosso percurso metodológico, criamos a Figura 3, que denominamos de Espiral Metodológico, simulando um espiral, representando um movimento circular da trajetória da pesquisa com aproximações e distanciamentos entre as linhas, tecendo as curvas metodológicas da pesquisa imaginadas nos elementos teórico-metodológicos descritos nesta subseção: ciência, abordagem, paradigma, método, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, método, sujeitos, instrumentos, coleta e análise de dados, exercício da postura cartográfica.

Figura 3 - Espiral Metodológico



Fonte: Elaborado pela autora.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Percorrendo as veredas “ueceanas” para conhecer os sujeitos da pesquisa, inicialmente fizemos um mapeamento dos Cursos de Licenciatura dos *campi* Itaperi e Fátima e, em seguida, das unidades do interior. A partir desse registro, surgiu a necessidade de fazer um recorte do marco temporal estabelecendo os anos de 2008 a 2015 para somente depois fazer a coleta dos dados e identificar um total de 72 professores que ministraram a disciplina de Didática nesses respectivos cursos da UECE: Física, Química, Geografia, Matemática, Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Música, Filosofia, História e Ciências Sociais.

De posse dessas informações, decidimos realizar uma busca inventariante em seus currículos Lattes, o que possibilitou identificar as pistas necessárias para visualizar a formação e os saberes dos professores durante seu percurso de formação inicial, contínua e continuada. Diante dessas informações, a próxima tomada de decisão para nos aproximarmos dos sujeitos foi pensar nos indicadores de análise: curso de origem; titulação, formação inicial; vínculo empregatício; participação nas atividades acadêmicas na área de Educação e/ou Ensino e no campo da Didática. Ressaltamos que a escolha desses indicadores foi pensada importante para contribuir com as discussões das categorias: formação, saberes e práticas de ensino.

Vale ressaltar que dentre as informações contidas em todos os gráficos a seguir, vamos encontrar a sigla NI - Não Identificado, o que caracterizou ausência de informações nos currículos Lattes dos professores investigados. A seguir, apresentamos as informações que foram importantes para a pesquisa, pois nos ajudaram a eleger os indicadores, a caracterizar e identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa.

2.3.1 Curso de Origem

Na Figura 4, apresentamos os dados referentes dos 72 professores investigados, dentre efetivos e substitutos, que ministraram a disciplina de Didática, no marco temporal de 2008 a 2015, nos campi Itaperi e Fátima. Com a coleta e análise dos dados, identificamos o curso de origem de ingresso na UECE que foi realizado através de Concurso Público.

Figura 4 - Curso de origem, quantidade e percentual dos professores que ministraram a disciplina de Didática nos Cursos de Licenciatura da UECE (campi Itaperi e Fátima)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa (2017).

No que concerne ao Curso de origem, de acordo com os dados identificamos cinquenta e três (53) professores para o Curso de Pedagogia; três (3) para o Curso de História; quatro (4) para o Curso de Educação Física; um (1) para o Curso de Administração; quatro (4) para o Curso de Geografia; um (1) para o Curso de Letras; um (1) para o Curso de Música; e um (1) para o Curso de Ciências Sociais.

Os dados revelaram um percentual de 73,61% de professores que ingressaram para a docência universitária no Curso de Pedagogia no período investigado, de 2008 a 2015, o que pode indicar que, no momento do Edital da Chamada Pública, surgiram duas variáveis: menor oferta para os outros cursos ou um interesse maior para o Curso de Pedagogia, aliado à ideia de que os professores têm os saberes pedagógicos específicos para lecionarem no Curso de Pedagogia. Partindo dessa premissa, podemos ter uma aproximação com o pensamento de Gauthier *et al.* (2013) ao afirmarem que os professores precisam ter um repertório de conhecimentos específicos e necessários à prática de ensino que se consolida nos saberes profissionais.

2.3.2 Titulação

Em relação à titulação dos professores, buscamos as informações referentes às categorias: graduado, especialista, mestre, doutor que indicaram a especificidade da formação dos sujeitos investigados. O termo titulação foi encontrado na Plataforma do CNPq ao investigar a formação dos professores nos currículos Lattes, sendo aqui representados na Figura 5, a seguir, segundo a quantidade e percentual correspondente.

Figura 5- Titulação dos professores que ministraram a disciplina de Didática nos Cursos de Licenciatura da UECE (campi Itaperi e Fátima)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa (2017).

Dos 72 professores investigados, identificamos três (3) graduados; quatro (4) especialistas; trinta e seis (36) mestres; vinte e sete (27) doutores; e dois (2) professores que não tiveram a titulação identificada (IN). Com base nesses dados, defendemos que existe uma incongruência nos percursos formativos desses professores se analisarmos a constituição da formação para o exercício da docência seguindo as determinações legais para a formação de professores. Essa constatação é atenuada quando observamos o Artigo 52 da LDB 9394/96, que se refere à formação dos profissionais das IES, o qual estabelece que pelo menos, um terço do corpo docente, deve ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996). Desse modo, podemos afirmar que essa ambiguidade se apresenta na existência de 3 professores que possuem Curso de Graduação.

Nesse sentido, verificamos que a formação inicial se constitui de requisito básico para o ingresso na carreira docente universitária, sendo esses docentes, por sua vez, formadores de futuros docentes da educação básica o que, na análise de Lima (2008), causa mudanças significativas no trabalho do professor. No entanto, em se tratando da ação docente e de seu desenvolvimento profissional, no atual panorama brasileiro as IES, como provedoras de uma formação docente como aprimoramento profissional, têm encontrado grandes dificuldades para superar as demandas econômicas, políticas e sociais, enfrentando a falta de recursos e investimentos em instituições públicas, o que reforça a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Diante do exposto, defendemos a ideia de que a formação para a docência no ensino superior, considerando o percurso formativo nos cursos de graduação e pós-graduação (*stricto e lato sensu*), deve propiciar uma formação articulada aos aspectos social, institucional e pedagógico mobilizados nos diferentes saberes que vêm não só dos conteúdos das áreas específicas de conhecimento, mas também considerando as trajetórias profissionais que dialogam com os saberes acadêmicos e práticas profissionais.

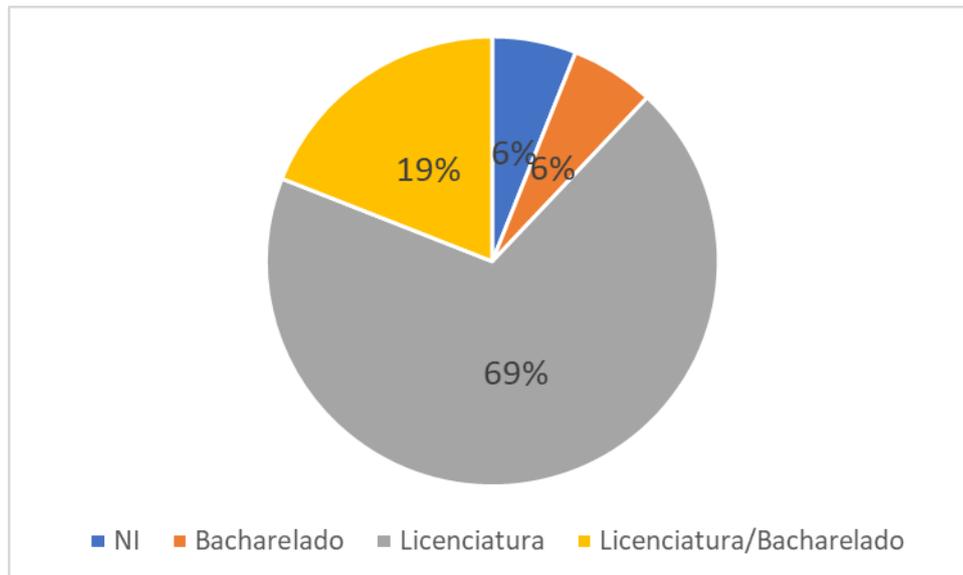
Partindo dessa premissa, buscamos informações sobre a formação inicial dos professores participantes a fim de descobrir elementos que informassem sobre a formação pedagógica e suas especificidades durante seu percurso formativo, compreendendo habilidades e competências à formação docente.

2.3.3 Formação Inicial

Na Figura 6, apresentamos a formação inicial dos professores contemplando os indicadores: licenciatura, bacharelado, licenciatura e bacharelado. Ressaltamos que as DCN

preveem a necessidade de uma formação pedagógica que atenda ao desenvolvimento das habilidades e competências para a prática docente (BRASIL, 2015).

Figura 6- Formação Inicial dos professores que ministraram a disciplina de Didática nos Cursos de Licenciatura da UECE (campi Itaperi e Fátima)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Pesquisa (2017).

Interpretando os dados da Figura 6, identificamos 69% dos professores com formação inicial em cursos de licenciatura; 19% em cursos de bacharelado e licenciatura; 6% em cursos de bacharelado; e 6% não identificado (NI). Dessa forma, constatamos que cinquenta (50) desses professores eram licenciados, quatro (4) eram bacharéis, quatorze (14) eram, ao mesmo tempo, licenciados e bacharéis, e quatro (4) professores não tiveram a sua modalidade de graduação identificada em nossa pesquisa.

Os cursos de licenciatura têm em sua essência o conhecimento científico e a discussão do papel do professor como importante articulador do processo de ensino e aprendizagem, caracterizados na atividade docente e na constituição dos saberes pedagógicos. Para além disso, os dados acima nos possibilitaram observar que quando somamos a quantidade de docentes licenciados com a de professores, ao mesmo tempo, licenciados e bacharéis, obtivemos um total de 88,8% de professores licenciados.

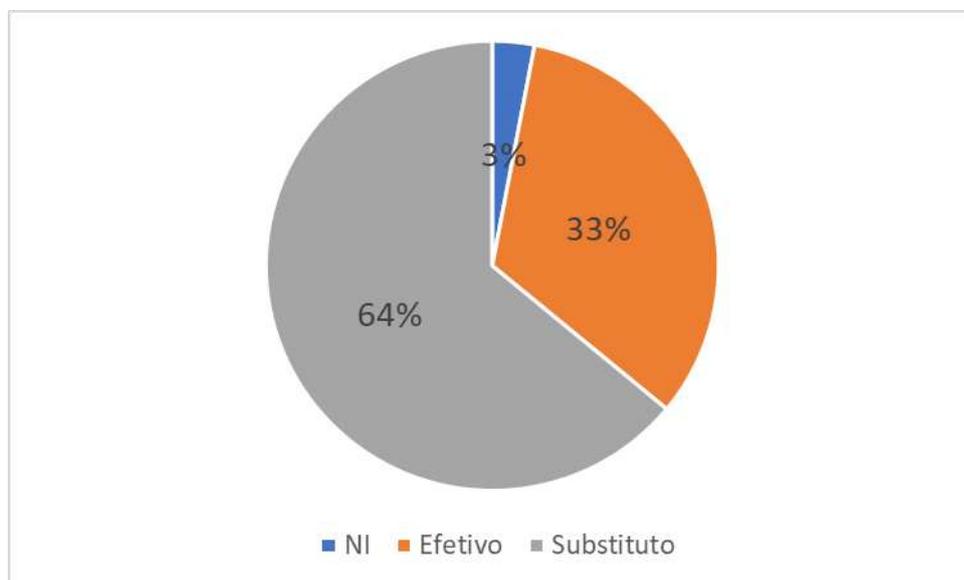
Essa constatação assinalou uma formação inicial que disponibiliza a esse grupo de professores uma base teórico-metodológica voltada para a atuação na docência universitária profissional, visto que a licenciatura tem como objetivo principal formar professores com uma formação sólida para a carreira no magistério. No cenário da formação de professores, a

pesquisa de Magalhães Junior e Cavaignac (2018) destacou que em relação aos limites e desafios dos professores na educação superior, há lacunas e fragilidades no percurso formativo e nas condições de trabalho dos professores nos cursos de licenciatura, acrescente-se a isso a atual crise política e econômica nas instituições de ensino superior.

2.3.4 Vínculo empregatício

Após identificarmos a formação inicial, elencamos o próximo indicador a ser analisado, vínculo empregatício, considerando o ingresso na UECE pelo processo seletivo realizado por meio de concurso público e seleção pública para substituto ou temporário. Do total de 72 professores, houve a ocorrência de vinte e quatro (24) efetivos, quarenta e seis (46) substitutos e dois (2) NI, isto significa a titulação de alguns que apresentam apenas o curso de graduação. Esses dados são apresentados na Figura 7, a seguir.

Figura 7- Vínculo empregatício dos professores que ministraram a disciplina de Didática nos Cursos de Licenciatura da UECE (*campi* Itaperi e Fátima)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa (2017).

Esses indicativos revelaram que 33,33% dos professores possuíam vínculo empregatício como professores efetivos, 64% como substitutos e 3% não conseguimos identificar sua vinculação. Esses dados evidenciaram uma prevalência da contratação de professores substitutos, indicando uma representação social das condições de carreira e trabalho dos professores no ensino superior no atual cenário brasileiro.

Esse cenário corresponde à fragilidade e instabilidade profissional no magistério superior em decorrência da desvalorização da carreira docente, demonstrando impasses e desafios profissionais que reverberam sobre o ingresso e permanência na docência (GATTI; BARRETO, 2009).

Os dados também indicaram que existe uma rotatividade de professores entre substitutos e efetivos, visto que o período do vínculo empregatício dos professores substitutos corresponde ao período de 1 ano, podendo ser prorrogado por mais 1 ano, o que nos leva a inferir que os professores possuem pouca identificação ou não conseguem estabelecer aproximações com a área ou setor de estudo para ingresso no Curso para o qual participou do processo seletivo e, por conseguinte, não constroem uma identidade formativa com o setor de estudo para além das condições reais do seu próprio percurso profissional e de envolvimento com as atividades promovidas pelos cursos de graduação.

2.3.5 Atividades formativas na área de educação/ensino e no campo da Didática

Diante dos dados anteriores, ficamos instigadas a conhecer a formação na área de educação/ensino e atividades realizadas no campo da Didática.

Assim, para identificar a participação nas atividades formativas dos professores investigados usamos como parâmetro de análise os seguintes itens, seguindo os mesmos dados do CNPq expressos nos currículos Lattes: dados gerais; formação; atuação; projetos; inovação; educação e popularidade C&T; eventos; orientações; bancas examinadoras de concursos e de conclusão de cursos. Decidimos utilizar os mesmos indicadores porque evidenciam o interesse e o envolvimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas durante toda a trajetória acadêmica dos professores, o que elucida a indissociabilidade das atividades acadêmicas, considerada pelas IES como eixo articulador institucional para o crescimento e desenvolvimento profissional.

Desse modo, foi possível analisar as seguintes atividades formativas: artigos completos publicados em periódicos; livros publicados/organizados ou edições; capítulos de livros publicados; trabalhos completos publicados em anais de congressos; resumos expandidos publicados em anais de congressos; resumos publicados em anais de congressos; artigos aceitos para publicação; apresentações de trabalho em encontros científicos; outras produções bibliográficas; textos em jornais de notícias/revistas; participação em eventos; participação em bancas examinadoras de concursos públicos; participação em bancas examinadoras nos trabalhos acadêmicos (monografias, teses, dissertações).

Diante da análise dessas atividades realizadas pelos professores, constatamos que, dentre os que ministraram a disciplina de Didática, 77,8% dos investigados possuíam alguma formação voltada para a área da “Educação e/ou ensino”. Esse número, aliás, é quase 5 vezes maior do que os 16,7% de professores que apresentaram formação em outra área do conhecimento. Essa formação, conforme Antônio Teodoro (1991, p. 47) tem como objetivo:

[...] a melhoria das competências profissionais do docente melhora das competências profissionais do professor, que comportam múltiplas facetas: capacidade de tomar em consideração o desenvolvimento intelectual, físico e emocional da criança, conhecimento dos processos cognitivos, habilidade para construir um programa de trabalho e o concretizar, aptidão para comunicar com os alunos e para conduzir uma classe heterogênea.

Ao considerar a participação nas atividades formativas no campo da Didática, inferimos que os conhecimentos advindos das produções, do compartilhamento e da troca de saberes docentes nos momentos formativos, como em congressos, encontros científicos e produção acadêmica, podem proporcionar novas aprendizagens durante sua trajetória profissional. Diante dessa premissa, Imbernón (2000, p. 71) interpreta que a formação continuada se refere ao: “[...] conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação [...]”.

Além disso, os saberes no campo da Didática e seus subsídios teórico-práticos para a constituição de saberes pedagógicos, incidem diretamente sobre as dimensões do fazer, do ensinar e do aprender. Na definição de Tardif (2010), encontramos a importância desses saberes adquiridos, compartilhados e organizados ao longo da trajetória dos professores:

[...] o saber dos professores não é uma coisa que flutua no espaço: o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (p. 11).

Desse modo, inferimos que a constituição dos saberes e da formação dos professores nas atividades de ensino, pesquisa e extensão também pode ser considerada no universo da formação continuada, diretamente relacionada ao aprimoramento profissional para a docência, assim como a necessidade da construção de saberes imprescindíveis para o exercício da profissão, considerando que a “[...] formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais”. (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

A partir dos dados, analisamos todos os indicadores, contemplando os 72 professores que ministraram a disciplina de Didática. O próximo passo foi decidir sobre os

critérios de exclusão e inclusão para iniciar os primeiros contatos com os professores para a realização das entrevistas.

Dentre esses critérios de inclusão, elegemos:

- a) pertencer ao quadro docente, efetivo ou substituto, dos Cursos de Licenciatura dos *campi* Itaperi e Fátima, correspondendo ao marco temporal da pesquisa (2008 a 2015);
- b) ter ministrado a disciplina de Didática no mínimo quatro semestres consecutivos. Temos como hipótese que esse período pode significar uma fundamentação teórico-prática que possibilite a constituição de saberes pedagógicos mobilizados nas práticas de ensino no campo de atuação;
- c) professores que faziam parte do Núcleo de Didática em seus respectivos colegiados. Em conversas informais com alguns coordenadores e professores, identificamos que somente o Curso de Pedagogia do CED/UECE possui os Núcleos de Ensino;
- d) aceitar participar da pesquisa.

Como base nesses critérios de inclusão, elencamos os de exclusão:

- a) estar aposentado;
- b) não residir na cidade de Fortaleza-Ceará;
- c) estar afastado(a) para cursos de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*);
- d) não pertencer mais ao quadro de docentes da UECE;
- e) não querer participar da pesquisa.

Para participação da pesquisa, e após conversar com nosso orientador sobre as decisões para delimitar a quantidade de sujeitos, decidimos que os professores que seriam entrevistados eram prioritariamente os que faziam parte do Núcleo de Didática no curso de Pedagogia do CED/UECE, durante o período de 2008 a 2015.

Estabelecido esse acordo, identificamos um universo de 53 professores, um quantitativo ainda muito expressivo e que poderia inviabilizar a operacionalização da entrevista. Diante dessa realidade, tivemos que elaborar um novo critério de inclusão: estar atuando como docente no curso de Pedagogia no momento da aplicabilidade das entrevistas.

A partir desse filtro de inclusão, voltamos à coordenação do curso de Pedagogia objetivando identificar esses professores que faziam parte do Núcleo de Didática, ou seja, ingressaram na UECE pelo concurso para professor efetivo ou seleção para professor

substituto ou temporário para o setor de estudo para a disciplina de Didática. No entanto, em contato com os secretários e como as coordenadoras do curso de Pedagogia, estes não souberam informar com precisão quais e quantos eram os professores do respectivo Núcleo nesse período demarcado, assim como não puderam informar quem eram os professores originários do núcleo de Didática, partindo do pressuposto de que os professores que lecionaram a disciplina de Didática também pertenciam aos outros núcleos do colegiado de Pedagogia. Vale destacar que não encontramos nos demais cursos investigados a organização de Núcleos de Ensino. Portanto, são características específicas na estrutura do Curso de pedagógica que está contemplada no PPC (2011). Os Núcleos de Ensino estão baseados na organização dos seguintes Eixos Básicos e compreendem: tendo seguintes Núcleos: Núcleo de Didática; Núcleo de Política e Gestão; Núcleo de Estágio Supervisionado; Núcleo de Educação Infantil; Núcleo de Tecnologias Digitais; Núcleo de Educação Popular.

Diante dessa realidade, surgiu a hipótese de que havia uma grande rotatividade de professores que não faziam parte de um único núcleo do Colegiado do Curso. Essa proposição evidenciou uma possível fragilidade na constituição de saberes no campo da Didática, em decorrência de poucos momentos de planejamento nas reuniões do colegiado e nas reuniões específicas dos Núcleos, considerados momentos formativos para os professores. Essa suposição só poderia ser confirmada nos encontros com os sujeitos, tendo como principal meio a escuta dos relatos de seus momentos formativos.

Partindo dessa premissa, e diante dos novos critérios de inclusão, chegamos finalmente ao total de 12 professores que participariam dos encontros compartilhados para a realização das entrevistas, realizadas no período de fevereiro de 2019 a abril de 2019, conforme a disponibilidade desses participantes. Na seção 5, apresentamos as demais informações sobre o perfil e os encontros compartilhados com os sujeitos, trazendo também suas falas e dialogando com os autores do campo da Didática na intenção de tecer sentidos e significados diante da trama de suas relações. Assim, com base em suas trajetórias biográficas, fomos construindo esse percurso formativo, ou seja, o percurso do fazer-se docente!!

Na seção a seguir, apresentamos uma discussão sobre as DCN dos cursos de graduação no ensino superior. Vale ressaltar que o nosso interesse em pesquisar sobre as políticas públicas de formação docente foi referendado pela necessidade de contextualizar a história recente das políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores com vistas à melhoria dos cursos de licenciatura, do trabalho e do desenvolvimento profissional docente, incidindo sobre a constituição dos saberes mobilizados nas práticas de ensino.

Igualmente, essa temática surgiu da necessidade em conhecer os documentos legais como eixos norteadores da formação docente e os impactos para a organização e o funcionamento dos cursos de licenciatura materializados nos PPC dos cursos investigados com destaque para os programas da disciplina de Didática.

Portanto, afirmamos que conhecer os PPC dos cursos, assim como a organização da disciplina de Didática na matriz curricular dos mesmos, possibilitou reconhecer que a partir das determinações das DCN as instituições de ensino tiveram que reformular seus PPC com o objetivo de atender às novas demandas do Ministério da Educação (MEC) a fim de corresponder às exigências de um novo perfil profissional e de melhoria na qualidade da educação.

3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN): IMPLICAÇÕES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados”
(GANDHI).

A epígrafe extraída da obra de referência de Mahatma Ghandi serviu como orientação para essa seção ao adentrarmos nos fundamentos da política docente com base nos documentos para a formação de professores no contexto brasileiro.

Esta seção objetivou analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2015) e as implicações para os cursos de licenciaturas. Essa análise surgiu da necessidade de conhecer os documentos pautados na política docente que possuem centralidade na estrutura, organização e funcionamento das IES. A relevância de analisar esses documentos aponta para a dinamicidade da história recente das políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores e seus impactos para os cursos de licenciatura.

Motivados pelo interesse em discutir a formação de professores em suas bases legais, a imersão nesses documentos significa pensar sobre a elaboração, a organização e a implementação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, fomentando indicativos de que estes precisam corresponder às orientações normativas para a formação de professores com vistas à melhoria do exercício dos profissionais da educação.

Em relação à formação de professores para a Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 62 preconiza que esta “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”. (BRASIL, 1996). A referida Lei tem como intenção proporcionar às IES a elaboração do seu Projeto Pedagógico, assim como de suas propostas curriculares dos cursos, adequando suas características formativas ao contexto de sua localidade para atender às exigências do mercado de trabalho e do perfil profissional dos professores que deve ser contemplado na formação inicial e continuada.

A partir da promulgação dessa lei, aconteceram mudanças na formação de professores, iniciadas por debates em nível nacional pautados nas discussões sobre carreira docente, condições de trabalho, remuneração, desenvolvimento e valorização profissional, formação inicial e continuada de professores como principais estratégias educacionais à melhoria da educação.

Nesse âmbito, consideramos que a formação de professores tem como princípio atender à política nacional docente referendada nos documentos normativos visando à melhoria da educação, que tem impactos na estrutura e no funcionamento das instituições da educação básica e do ensino superior. Dentre eles, elencamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96 (BRASIL, 1996); a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002); a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002); e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Com base nesses documentos, defendemos a ideia de que a política nacional de formação de professores possibilita novos direcionamentos dos processos e percursos formativos, com vistas a repensar a formação docente, os quais deverão envolver as análises, exigências e complexas necessidades da sociedade brasileira no cenário histórico e contemporâneo.

Destacamos ainda a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura para a formação continuada) devido sua relevância para a orientação da formação pedagógica nos cursos de licenciatura e incentivo ao incremento da qualidade desse processo nas instituições de ensino superior (BRASIL, 2015).

Em relação às políticas públicas educacionais, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) destacam que as reformas educacionais e a reorganização da educação no cenário nacional acontecem em decorrência das demandas sociais e educacionais. Essa assertiva nos possibilitou perceber que, ao longo da implementação e da ampliação dos cursos de formação de professores no âmbito brasileiro, as DCN surgiram em decorrência da regulamentação da LDB Nº 9394/96, principalmente das orientações contidas no Título IV: Profissionais da Educação (BRASIL, 1996). Estas contribuíram para um repensar sobre os modelos de formação docente que deveriam estar previstos nas DCN.

Dessa maneira, diante da busca e da leitura nesses documentos, identificamos que a LDB Nº 9394/96 e as DCN, ambas elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), constituem referenciais para a qualidade da educação e preconizam flexibilidade para as IES que devem primar pela formação profissional, condição evidenciada nas orientações para os modelos de formação docente, da educação básica ao ensino superior, com implicações diretas para os cursos de licenciatura, “dadas as novas exigências legais, como seria de esperar, observa-se após a LDB uma explosão de cursos superiores de licenciaturas voltados

para a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 56).

Segundo as autoras, fica evidente que as DCN são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional, tendo contribuído para a reorganização de novas formas estruturais de ensino e fortalecido a ideia dos cursos de licenciatura como espaço privilegiado ou *lócus* da formação inicial e continuada. A pesquisa realizada por Everton, Bonfim e Melo (2012) destacou que as DCN “[...] fazem parte de um conjunto de medidas normatizadoras que vêm sendo implementadas pelo Governo Federal com o objetivo de direcionar, controlar e avaliar o sistema educacional brasileiro” (p. 202).

A Resolução CNE/CP Nº 01/2002 estabelece normativas para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. A Resolução CNE/CP Nº 02 de 19/2/2002 indica a duração e a carga horária desses cursos de licenciatura, graduação plena, para formação de professores da Educação Básica em nível superior, devendo contemplar duas mil e oitocentas (2.800) horas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, considerando quatrocentas (400) horas de prática como componente curricular; quatrocentas (400) horas de Estágio Curricular Supervisionado; mil e oitocentas (1.800) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e duzentas (200) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

No contexto documental mais recente, destacamos a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 que estabelece as diretrizes para a formação inicial em nível superior e para a formação inicial e continuada, com destaque para os cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e a Resolução CNE/CP Nº 1/2017, que altera o Artigo 22 da Resolução CNE/CP Nº 2/ 2015, a exemplo do que rege o Artigo 2º das DCN (2015):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Nível Superior de profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígenas, Educação a Distância e Educação escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p. 3).

Compreendemos que as mudanças nos cursos de licenciatura diante das normas expressas nas DCN derivam de princípios éticos, sócio-histórico-culturais capazes de atender aos objetivos da política educacional brasileira. Funcionam como uma espécie de mecanismo de mudanças nos PPC e nas matrizes curriculares, articulado às concepções de

profissionalização docente e sobre o papel do professor diante dos modelos formativos que refletem na qualidade de ensino.

Partindo desse indicativo, concordamos que as determinações legais indicam uma nova perspectiva para a formação de professores na medida em que provocam um repensar sobre a estrutura e a organização dos cursos de licenciatura, dialogando com os pares para a tomada de decisões quanto ao perfil do egresso, a missão social e profissional do curso, bem como as proposições para a formação do corpo docente. Esses aspectos fazem parte de alguns dos elementos presentes nos PPC das licenciaturas da UECE. O Parecer Nº 28/2001 estabelece uma nova redação para ao Parecer CNE/CP Nº 21/2001, determinando que o curso de licenciatura, “[...] é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação” (BRASIL, 2001).

Nesta seção, para discutir sobre os documentos para a formação docente, foi necessário dialogar com alguns autores como Azevedo (2001), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Gatti e Barreto (2009), Dourado (2015), Veiga (2016), dentre outros que discutem as políticas públicas docentes, as DCN e os cursos de licenciatura.

A seção foi organizada em duas partes. Na primeira, fizemos uma contextualização das políticas públicas docentes, citando a LDB e as DCN como foco central para a formação de professores. Em seguida, destacamos os cursos de licenciatura e as implicações para os mesmos.

3.1 CONTEXTUALIZANDO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) E OS CURSOS DE LICENCIATURA

As Instituições de Ensino Superior (IES) passam por constantes processos de mudanças e adaptações institucionais, indicando novas estruturas e a reorganização dos processos de formação docente, marcados por determinações históricas e sociais que têm trazido ao longo do tempo implicações no campo educacional, mais especificamente, no campo das licenciaturas.

Os anos 1970 e 1980 do século XX, períodos marcados pela redemocratização da educação, representaram um grande avanço nas políticas de formação docente. Esses avanços ocasionaram profundas mudanças, assim como a elaboração de novos documentos oficiais, diretrizes e leis com base nos organismos internacionais, com implicações nas atividades dos profissionais da educação, assim como em suas reflexões sobre a dimensão técnica de ensino,

vista como consequência de uma prática instrumental voltada à formação dos professores com ênfase na competência do saber-fazer pedagógico.

Os anos de 1990, década fortemente marcada pelas reformas educacionais, principalmente pela elaboração e implementação da LDB nº 9394/96, tiveram como princípio valorativo a qualidade na educação básica e no ensino superior como condições para um repensar sobre o novo perfil dos profissionais da educação. Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 139) destacam que

A modernidade educativa de qualidade e a qualidade do ensino nos anos 90, assumiram conotação nova, ao se relacionarem à proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica.

Torna-se relevante destacar que, nesse período, as reflexões dos profissionais da educação eram resultantes das determinações da LDB Nº 9394/96 que destacavam novos elementos normativos para a estrutura e para o funcionamento dos sistemas de ensino, tais como financiamento da educação; carreira e profissionalização docente; e formação, inicial e continuada, de professores.

Como destaque para o capítulo VI, “Dos Profissionais da Educação”, Artigo 62, que versa sobre a formação docente para atuar na educação básica. Esta se realizará em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 2015).

Portanto, interpretamos no âmbito de uma política nacional de formação de professores, institui-se o fortalecimento de novas ideias que têm impacto direto sobre as instituições formadoras, a organização dos cursos de licenciatura, o campo de atuação profissional; e o perfil dos profissionais do magistério da educação básica e do ensino superior. Como consequência da ação governamental na esfera nacional, proliferaram programas e cursos de formação inicial e continuada de professores na modalidade presencial e semipresencial, substituindo antigos modelos formativos e modificando a organização do trabalho docente.

Nesse contexto, as discussões sobre a configuração dos cursos de formação de professores sinalizavam um novo cenário marcado pelas alterações nos currículos dos cursos de licenciatura, implicando diretamente no processo de operacionalização das políticas docentes que refletem na reorganização estrutural das IES. Entendemos que a universidade deve possibilitar aos futuros profissionais a aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é, uma maneira socializada de ser, de pensar e de agir, ou seja, um tipo específico de profissionalismo (GAUTHIER, 2013, p. 70).

Podemos afirmar que as DCN, em consonância com a formação de professores, despertam a atenção devido as orientações geradas a partir dos indicadores dos organismos financiadores, com destaque para o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), com impactos a médio e longo prazo nos programas e projetos para a área educacional, provocando mudanças nas instituições de ensino superior com influências nos cursos de formação de professores (UECE, 2001).

Nesse contexto, interpretamos que de acordo com os organismos internacionais, a agenda regulatória orienta as ações no campo social e educacional para o processo de desenvolvimento profissional, refletindo no repensar do perfil docente e dos conhecimentos específicos, implicando na qualificação profissional para atender às exigências do mercado de trabalho.

No tocante às políticas de formação docente, Lauande (2012, p. 151), evidencia que:

[...] no exercício de sua profissão, os profissionais do ensino vêm sendo submetidos a progressivas formas de degradação, e a processos formativos articulados a um tipo de profissional proposto por políticas de formação, sob as determinações dos organismos internacionais.

Nesse cenário, os cursos de formação de professores precisam considerar um processo formativo dos profissionais da educação que dê conta das exigências do mundo globalizado, estando em sintonia com as demandas sociais que impulsionam propostas de políticas de formação docente. Esses cursos visam à formação de profissionais capazes de mobilizar e redefinir as suas práticas formativas voltadas à inovação, à reflexão e à investigação, sobretudo na formação de professores para a docência superior.

Por conseguinte, desde o início da década de 2000 aos dias atuais, o movimento profissional docente continua impulsionando debates, luta por melhores condições de trabalho e desenvolvimento profissional, na tentativa de provocar algumas tomadas de decisões relacionadas à qualidade dos profissionais da educação que atenda ao discurso da universalização e da democratização do ensino público. Partindo do pressuposto de que o contexto sócio-histórico das políticas educacionais nos últimos anos tem se mostrado preocupação com a formação docente, consideramos a análise de Dourado (2015, p. 6), que afirma que “[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”, primando pelo desenvolvimento de sólida formação teórica sustentada pela interdisciplinaridade nas áreas específicas de conhecimento científico.

Portanto, o marco principal que desencadeou a criação e a ampliação das DCN foi a LBD Nº 9394/96, resultando nas mudanças contemporâneas nos cursos de licenciatura que tiveram que se adaptar a essa nova realidade e considerando as novas dimensões no perfil e na função dos professores, com implicações na matriz curricular, na carga horária e nos componentes curriculares em todos os cursos de licenciaturas e primando pela valorização dos profissionais do magistério da educação básica. Reforçamos essa afirmativa destacando o Parecer CNE/CP Nº 9/2001 (BRASIL, 2001a); o Parecer CNE/CP Nº 28/2001 (BRASIL, 2001b); a Resolução CNE/CP Nº 1/2002 (BRASIL, 2002); a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015); e a Resolução CNE/CP Nº 1/2017 (BRASIL, 2017), que surgiram como documentos complementares capazes de fortalecer as discussões sobre os novos direcionamentos para a formação inicial e continuada dos professores.

É importante destacar também que o Parecer Nº 09/2001 (BRASIL, 2001c), com relação aos cursos de licenciaturas, vem para confirmar a necessidade de reflexão sobre a reestruturação dos cursos de formação de professores com destaque para os currículos que precisam corresponder ao modelo de formação que considera a relação entre teoria e prática como base de atuação para a educação básica.

Encontramos ainda nesse parecer uma alusão à constituição dos saberes e à formação de professores, afirmando que

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (BRASIL, 2001, p. 29).

Diante do exposto, Dourado (2015, p. 16) destaca que “[...] as novas DCN definem que a valorização desses profissionais compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho”. Desse modo, as orientações das DCN devem ser contempladas nos PPC na perspectiva de estabelecer possibilidades formativas de docentes e discentes capazes de mobilizar os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, colaborando no processo de construção da identidade dos futuros professores (PIMENTA, 2005).

Na interpretação de Santos, Silva Neta e Magalhães Júnior (2016, p. 319), as DCN se referem ao

perfil dos formandos, competências e habilidades a ser adquirida durante período da formação acadêmica, a especificidade dos conteúdos curriculares básicos e complementares, a organização dos cursos de graduação para a formação de

bacharéis e licenciados, a estruturação dos cursos, na organização dos programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades de acordo com seus objetivos específicos, orientações para a elaboração dos projetos pedagógicos.

Com base na afirmação dos autores, inferimos que as alterações pedagógicas nos cursos de licenciatura, resultantes das normativas das DCN relativas à melhoria da educação e à formação de professores, contribuem para desenhar um novo perfil de professor para a educação básica e para o ensino superior, com fundamentos e procedimentos voltados às instituições de ensino, considerando as condições de trabalho docente e a constituição dos conhecimentos pedagógicos, elementos *sine qua non* para o percurso formativo dos professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Diante da leitura desses documentos oficiais sobre a formação de professores, entendemos que as competências e habilidades dos profissionais da educação incidem sobre o conjunto dos repertórios de conhecimentos necessários à constituição dos saberes com impactos diretos nos cursos de licenciaturas. As ideias de Gatti e Barreto destacam que

[...] a formação dos professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específicos que considerem a formação de competências necessárias à atuação profissional (2009, p. 46).

Com base nos posicionamentos dos autores sobre os documentos, vimos a necessidade de fazer uma busca nas resoluções vigentes que legitimam a criação dos cursos de licenciaturas da UECE investigados neste estudo, com destaque para os cursos Ciências Biológicas, Educação Física, Pedagogia, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Filosofia, Letra e Ciências Sociais, representados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3- Resoluções vigentes dos Cursos de Licenciatura da UECE

DCN vigentes	Cursos de Licenciatura
Resolução CNE/CES nº7/2001	Ciências Biológicas
Resolução CNE/CES nº 07/03/2004	Educação Física
Resolução CNE/CP nº01/5/2006	Pedagogia
Resolução CNE/CES nº3/02/2003	Matemática
Resolução CNE/CES nº 13/03/2002	História
Resolução CNE/CES nº 14/03/2002	Geografia
Resolução CNE/CES nº 8/03/2002	Química
Resolução CNE/CES nº 9/03/2002	Física
Resolução CNE/CES nº 12/03/2002	Filosofia
Resolução CNE/CES nº18/03/2002	Letras
Resolução CNE/CES nº17/03/2002	Ciências Sociais

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante desses dados, decidimos continuar com uma busca mais detalhada nesses documentos o que nos conduziu a identificar, em cada área, os elementos referentes à constituição da formação e do perfil dos profissionais da educação. Acreditamos que esses elementos se configuram como princípios norteadores para a organização e adequações dos cursos de licenciatura, devendo garantir os conhecimentos básicos, o desenvolvimento das competências e as habilidades para o exercício do magistério (BRASIL, 2015).

Somados ao conhecimento dos documentos acima destacados, incomodavam-nos ainda, alguns pontos que resultaram no seguinte questionamento: Como as orientações pedagógicas contidas nessas resoluções acarretavam mudanças para os cursos de licenciatura e para a formação de professores? No intuito de responder a esse questionamento, acreditamos poder encontrar subsídios nos próprios Projetos Pedagógicos dos Cursos, constituídos pela missão e finalidades de cada curso. Com base em nossa crença, o PPC contribui para o percurso formativo e para a constituição dos saberes legitimados na dimensão pedagógica, política e social.

Apoiamo-nos em Anastasiou (2002, p. 180) para referendar nossa ideia, ao afirmar que o

[...] espaço da construção coletiva do projeto pedagógico institucional, onde problemas, metas, ações, princípios e valores devem ser coletivamente discutidos e assumidos, possibilita uma nova direção a ação docente, incluindo a tomada de posição institucional quanto a necessidade de formação continuada para os professores universitários daquela instituição.

Na mesma teia de preocupação com os impactos das DCN para a formação de professores, os autores Marques e Figueiredo (2014) fizeram uma pesquisa em cursos de licenciatura que teve como objeto o curso de Educação Física. Como procedimento para coleta de dados, utilizaram-se dos documentos curriculares de uma IES pública federal e de duas IES privadas do estado do Espírito Santo, analisando os PPC, as ementas e programas do referido curso.

A análise foi realizada fazendo o cruzamento dos dados entre algumas disciplinas investigadas. Os dados apontaram que as repercussões das DCN nos cursos se fazem presentes quando nos PPC da matriz curricular são identificados os conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos, assim como algumas diferenças e distanciamentos em relação aos princípios estabelecidos nos documentos oficiais e nos currículos analisados. Os autores concluíram que os elementos indicadores exigidos nos referidos documentos oficiais estavam presentes nas ementas das disciplinas que se referiam aos conhecimentos sobre docência, com base nas dimensões teórica e prática, assim como traziam subsídios para

a formação comum e a formação específica, contribuindo com a constituição dos saberes docentes e o desenvolvimento profissional.

Ainda em referência à formação inicial dos professores e aos PPC de graduação, encontramos na Resolução Nº 2/2005, no capítulo 1, § 2º que

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 3).

Para representar a aproximação e a relação das DNC com os cursos de licenciatura e formação de professores, apresentamos a Figura 8.

Figura 8 - Relação das DCN com os cursos de licenciaturas e formação de professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, podemos perceber o direcionamento existente nas DCN em relação aos cursos de graduação nas IES. A estreita relação apresentada na Figura 8, demonstra nossas concepções acerca das DCN e de suas influências para a elaboração e a reorganização dos PPC, visando à melhoria dos modelos de formação de professores. Esses modelos precisam atender às transformações propostas para a educação básica em decorrência das mudanças do mundo contemporâneo, fomentando constantes debates sobre o perfil e o papel do professor capaz de responder às novas concepções de democratização de ensino, de educação, de qualificação e de desenvolvimento profissional docente.

Destarte, também defendemos que as DNC, enquanto política nacional para a formação docente, ainda precisam se apropriar em face da realidade social que circunda a vida dos professores e no que se refere às reais condições de trabalho e de estrutura das escolas de educação básica em todo território nacional.

Prosseguindo com a discussão sobre os cursos de licenciatura, vamos conhecer a história destes no contexto brasileiro para, em seguida, descrever os cursos investigados nos espaços da UECE. Após isso, comentaremos sobre os PPC dos cursos investigados e os programas das disciplinas de Didática.

3.2 UMA NOVA ESTRADA: CURSOS DE LICENCIATURA DA UECE

[...] caminhando por mares nunca dantes navegado [...]
(RAMOS, 2008).

Depois de contextualizar a história das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de formação de professores, decidimos discutir sobre o surgimento e a natureza dos cursos de licenciatura para, em seguida, adentrar numa estrada mais específica que nos conduziu aos cursos de graduação da UECE como *locus* importante de nossa pesquisa, visto que os sujeitos investigados estavam inseridos nesse universo de formação.

No Brasil, os cursos de licenciatura foram criados na década de 1930 na Faculdade de Ciências e Letras para formar professores para atuarem no ensino secundário (COSTA, 2011). Na análise de Pimenta e Anastasiou (2002), os cursos de licenciatura surgiram em 1934 na Universidade de São Paulo com a intenção de proporcionar aos bacharéis os conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência, com disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas. No ano de 1937, era criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, estruturando o Curso de Bacharel em Pedagogia realizado em três (3) anos com mais um (1) ano de curso de Didática, conferindo o título de licenciado para o exercício do magistério. À época, essa estrutura ficou conhecida como modelo formativo “3+1”, capaz de atender às necessidades formativas dos profissionais da educação no contexto brasileiro.

Logo após esse período, de acordo com o Decreto-Lei nº 1.190/1939 foram criados os cursos de Matemática; Física; Química; História Natural; Geografia e História; Ciências sociais; Letras Clássicas; Letras Neolatinas; Letras anglo-germânicas; Filosofia; Pedagogia e o curso de Didática constituído pelas disciplinas Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Administração Escolar; Fundamentos Biológicos da Educação; e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Assim, o modelo de formação docente foi organizado no modelo 3+1, no qual os três primeiros anos eram destinados a um conjunto de disciplinas científicas para a formação de especialistas, sendo necessário frequentar por mais um ano disciplinas pedagógicas para adquirir conhecimentos para o exercício do magistério. Com essa característica, a formação

pedagógica dos docentes era desvinculada do currículo de formação geral, ou seja, ocorria de modo isolado após a formação no bacharelado.

Esse modelo adquiriu uma conotação negativa e criticada pela organização da formação docente que enfatizava os conhecimentos teóricos específicos em detrimento dos saberes e disciplinas pedagógicas, evidenciando a desarticulação entre as disciplinas de formação específica e de formação prática (VICENTINI; LUGLI, 2009). Interpretando esse modelo de formação docente, Diniz-Pereira (1999) lhe atribui as características de uma formação da racionalidade técnica, na qual o professor era considerado como um profissional especialista, aplicando na prática os conhecimentos científicos que se sobrepujam aos conhecimentos pedagógicos, consolidando a separação entre teoria e prática. Para esse tipo de organização da formação docente no ensino superior, Vicentini e Luigi (2009) argumentam que

[...] essa expressão foi comumente utilizada num tom pejorativo, para denominar e criticar a lógica da estrutura de formação docente em que o licenciando dedicaria três anos ao estudo de sua área de origem e um ano à introdução das questões pedagógicas, pensadas a partir da didática geral e da didática específica à matéria que se poderia lecionar.

Diante da afirmação das autoras, os cursos de licenciatura permanecem regidos pelas DCN, dependentes das mudanças sociais e políticas do cenário educacional brasileiro, buscando atender às transformações ocorridas nas próprias IES. Em sua essência, são caracterizados pela formação pedagógica para um adequado preparo profissional e exercício do magistério, tendo por apoio o pressuposto epistemológico de aprender a ensinar. Assim, consideramos que, apesar do contexto no qual a dimensão educacional exige professores qualificados para a docência, as IES ainda enfrentam desafios formativos que se originaram na própria história da área de formação de professores e nas reformas para a formação docente.

O modelo formativo expresso pelos autores se aproxima do pressuposto de Gauthier *et al.* (2015, p. 20) quando afirmam que o “saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina”, ressaltando a crença de que para ser um professor torna-se necessário somente dominar o conteúdo.

Nesse cenário, a criação dos cursos de licenciatura ocorreu para suprir as demandas dos profissionais da educação para atuarem na educação básica e no ensino superior.

Para conhecer o universo dos cursos investigados, tivemos que adentrar em uma nova estrada, percorrendo os caminhos do *campus* Itaperi (UECE). Cabe aqui justificar nossa

decisão em utilizar a expressão “nova estrada”, pois, nesse momento da feitura desta Tese, foi preciso tecer novos olhares para o território ueceano, o que nos permitiu observar alguns detalhes acadêmicos nunca antes contemplados durante a minha trajetória na IES, como aluna, como docente, gestora e agora como pesquisadora.

A pesquisa de Santos (2015), realizada também no território da UECE, considerou que, ao cartografar um determinado território “[...] deve colocar seu olho e corpo no espaço não-cultivado das importâncias culturais e sociais e perguntar por aquilo que brota nos espaços mais improváveis [...]” (p. 83). Assim, percorrendo os terrenos ueceanos, foi possível fazer as conexões necessárias para compreendermos as relações existentes ou não, entre a natureza e o modelo de formação de cada curso, o que nos levou a estabelecer como hipótese que os cursos de licenciatura colaboram com o perfil da instituição, articulando as determinações da política nacional de formação docente às suas ações na tentativa de atender às expectativas e necessidades de desenvolvimento institucional.

Sobre a realidade pesquisada, ressaltamos a importância de situar o lugar em que nos encontramos. Gauthier *et al.* (1999, p. 24) afirmam que

[...] cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estamos num objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo.

A UECE, sustentada pelos princípios acadêmicos e respondendo à missão institucional, vem primando pela qualidade e formação de docentes e discentes, o que foi revelado nas análises dos documentos analisados. Como panorama acadêmico, durante sua existência a UECE, vem agregando esforços nos processos formativos e na produção de novos conhecimentos científicos, fundamentada no princípio dos direitos humanos e universais, frutos de uma sociedade democrática, considerada como *locus* de formação social e desenvolvimento profissional, desafios que concernem à produção e à socialização dos conhecimentos científicos (UECE, 2002).

Em relação à universidade como espaço de formação, Moraes e Therrien (2015, p. 14) destacam que

A universidade constitui um espaço privilegiado de apreensão e de produção de saberes, seja pela via da pesquisa, do ensino ou da extensão. Essa instituição educativa precisa assumir tal papel de modo mais energético, sem negligenciar nenhum dos componentes do tripé universitário que, a nosso ver, são complementares entre si nos processos formativos.

Diante do mapeamento e da leitura dos documentos, como por exemplo o Estatuto da UECE e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), nos formatos impresso e digital⁹, concluímos que a Universidade Estadual do Ceará corresponde a um processo histórico que surgiu pela “[...] Lei nº 9.753, de outubro de 1973, que autorizou o Poder Executivo a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará – FUNEDUCE (UECE, 2017, p. 15). O Conselho Diretor da FUNEDUCE criava oficialmente a Universidade Estadual do Ceará, pela Resolução nº 2/1975, homologada pelo Decreto Estadual nº 11.233/1975, transformada em Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE) em 1979.

Reconhecida como uma instituição de ensino superior da região do estado do Ceará, foram incorporadas a Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo (1943); a Faculdade Católica de Filosofia do Ceará (1947); a Escola de Serviço Social de Fortaleza (1950); a Escola de Administração do Ceará (1957); a Faculdade de Veterinária do Ceará (1962); a Escola de Serviço Social de Fortaleza; a Escola de Enfermagem São Vicente de Paula; a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (1967); a Faculdade de Filosofia do Ceará (1971); e a Escola de Administração do Ceará (1975).

Em 10 de maio de 1977, depois de funcionar na Biblioteca Pública Menezes Pimentel, e na Avenida do Imperador, a UECE foi instalada no campus do Itaperi, onde já existia a Faculdade de Veterinária-FAVET, aprovada pelo Parecer nº 4.421/1976, do Conselho Federal de Educação, que aprovava o seu reconhecimento, e do Decreto Federal nº 72.172/1977 (MENDES, 2013). Em relação ao surgimento dos cursos de Licenciatura da UECE, temos os seguintes dados: Curso de Pedagogia (1954); Curso de Licenciatura em Química (1950); Curso de Licenciatura em Geografia (1947); Curso de Letras (1947); Curso de Licenciatura em Filosofia (1947); Curso de Licenciatura em História (1947), sendo todos oriundos da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará.

A UECE tem como missão a produção de conhecimento, o compromisso social e o desempenho profissional, com ênfase na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UECE, 2000). Inserida no território das instituições públicas de ensino superior, estabelecida em forma de Fundação constituída por uma rede *multicampi*, a UECE passou a atuar em outros municípios do estado. É pioneira na interiorização do ensino superior, com a relevante missão de promover uma educação pública de excelência por meio da junção indissociável entre

⁹ Histórico da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/index.php/conhecauece/institucional>>. Acesso em: 17 jul. 2018. Estatuto e Regimento Geral da UECE. Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/dmdocuments/EstatutoRegimentoUECE.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

ensino, pesquisa e extensão, estruturada por Centros e Faculdades distribuídos na capital e nas unidades do interior do estado do Ceará, oferecendo cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) na modalidade presencial e a distância¹⁰. Também conta com cursos de Pós-Graduação, *Lato Sensu* (especializações) e *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado, acadêmico e profissionalizante, e Estágio de Pós-Doutorado).

Continuando com a pesquisa documental sobre a UECE, somente a título de curiosidade, decidimos obter mais informações acadêmicas. Para isso fomos à PROGRAD que nos informou que poderíamos acessar o site da própria instituição para obter as informações solicitadas. Dito isso, localizamos o documento “UECE em Números: 2018”¹¹ para trazer dados mais recentes. Assim, segundo os dados das Tabelas 3 e 4 desse documento, a UECE conta com 9.938 alunos matriculados na capital e 4.342 nas unidades do interior, correspondendo a um total de 14.280 alunos nos cursos de graduação bacharelado e licenciatura, na modalidade presencial (UECE, 2018).

Em relação ao universo docente, encontramos na Tabela 27 desse documento, um total de 1.113 professores (efetivos, substitutos e visitantes) lotados na UECE¹².

Desse modo, no Quadro 4, apresentamos os cursos de bacharelado e de licenciatura da UECE, com destaque para a Faculdade e Centros distribuídos nos *campi* Itaperi e Fátima, localizados no município de Fortaleza - Ce.

Quadro 4- Centros/Faculdade e Cursos de Graduação da UECE (*campi* Itaperi e Fátima), considerando o período de 2008 a 2015

FACULDADE E CENTROS	CURSOS DE GRADUAÇÃO	
	Bacharelados	Licenciaturas
Faculdade de Veterinária- FAVET	Medicina Veterinária	-
Centro de Ciências da Saúde-CCS	Ciências Biológicas, Educação Física, Medicina, Enfermagem, Nutrição, Terapia Ocupacional ¹³	Ciências Biológicas, Educação Física

¹⁰ Na modalidade a Distância, a UECE oferece oito cursos de formação de professores em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Secretaria de Educação a Distância (SATE), com 15 polos distribuídos nas unidades do interior do estado do Ceará, ofertando os cursos: Pedagogia; Geografia; Química; Ciências Biológicas; Física; Matemática; Artes Visuais; e Computação.

¹¹ Disponível em: <<http://www.uece.br/wp-content/uploads/2019/05/UECE-em-N%C3%BAmeros-2018-V3-29-05-19.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

¹² Tabelas encontradas no documento “UECE em números”. Disponível em: <<http://www.uece.br/wp-content/uploads/2019/05/UECE-em-N%C3%BAmeros-2018-V3-29-05-19.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

¹³ Curso criado em 2018. Aprovado pela Resolução N° 4268/2018 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE/UECE. Disponível em www.uece.br

Centro de Educação -CED	-	Pedagogia
Centro de Ciências e Tecnologia-CCT	Ciências da Computação, Geografia, Física	Matemática, Geografia, Física, Química
Centro de Humanidades-CH	Psicologia, Ciências Sociais, Música, Letras	História, Ciências Sociais, Música, Letras, Filosofia
Centro de Estudos Sociais Aplicados- CESA	Ciências Contábeis, Serviço Social, Administração	-
TOTAL	15	12

Fonte: Elaborado pela autora.

Interpretando o quadro, verificamos que existem 16 (dezesseis) cursos de bacharelado e 12 (doze) cursos de licenciatura, totalizando 27 (vinte e sete) cursos de graduação, na modalidade presencial, distribuídos nos *campi* Itaperi e Fátima. De acordo com os dados, identificamos na Faculdade de Veterinária (FAVET), um (1) Curso de Bacharelado em Medicina Veterinária; no Centro de Ciências da Saúde (CCS) contamos com três (3) cursos de bacharelado: Medicina, Enfermagem e Nutrição, Terapia Ocupacional; e dois (2) cursos de licenciatura: Ciências Biológicas e Educação Física. No Centro de Educação (CED) identificamos um (1) curso de licenciatura em Pedagogia. O Centro de Ciências e Tecnologia (CCT) possui três (3) cursos de bacharelado: Ciências da Computação, Física e Geografia; e quatro (4) cursos de licenciatura: Matemática, Geografia, Física e Química. No Centro de Humanidades (CH) localizamos quatro (4) cursos de bacharelado: Psicologia, Ciências Sociais, Música e Letras; e cinco (5) cursos de licenciatura: História, Ciências Sociais, Música, Filosofia e Letras. No Centro de Ciências de Estudos Sociais Aplicados (CESA) identificamos três (3) cursos de bacharelado, distribuídos em: Ciências Contábeis, Serviço Social e Administração. Esses dados correspondem a 100% dos cursos ofertados na modalidade presencial nas unidades Itaperi e Fátima.

Esses dados evidenciam que a maioria dos cursos de graduação ofertados na capital são bacharelado, o que pode indicar uma política de profissionalização mais voltada para os cursos de natureza profissionalizante.

Em seguida, representamos no Quadro 5 os cursos de graduação das unidades do interior que ofertam cursos de licenciatura, considerando Centros e Faculdade.

Quadro 5 - Centros/Faculdades e Curso de Licenciaturas da UECE (unidades no interior do Estado do Ceará), considerando o período de 2008 a 2015

CENTRO E FACULDADE	CURSO
Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região de Inhamuns (CECITEC)	Pedagogia, Química, Ciências Biológicas
Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI)	Ciências Biológicas, Pedagogia, Química, Ciências Sociais ¹⁴
Faculdade de Educação de Crateús (FAEC)	Ciências Biológicas, Química, Pedagogia, História ¹⁵ .
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC)	Ciências Biológicas, Matemática, Física, História, Pedagogia, Letras
Faculdade de Educação, Ciência e Letras de Iguatu (FECLI)	Ciências Biológicas, Física, Matemática, Pedagogia, Letras, Artes Visuais ¹⁶ , Computação ¹⁷ .
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)	Ciências Biológicas, Física, História, Geografia, Matemática, Química, Pedagogia, Letras
TOTAL	32 Cursos

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante desses dados, identificamos um total de 32 cursos de licenciatura distribuídos nas unidades da UECE, localizados nos diferentes municípios do estado do Ceará. O Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região de Inhamuns (CECITEC), situado no município de Tauá possui três (3) cursos: Pedagogia, Química e Ciências Biológicas. A Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), situada no município de Itapipoca tem três (4) cursos: Ciências Biológicas, Pedagogia, Química e Ciências Sociais. A Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), localizada no município de Crateús, possui quatro (4) cursos: Ciências Biológicas, Pedagogia, Química e História. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), localizada no município de Quixadá, conta com seis (6) cursos: Ciências Biológicas, Matemática, Física, História, Pedagogia e Letras. A Faculdade de Educação, Ciência e Letras de Iguatu (FECLI), situada no município de Iguatu, possui cinco (7) cursos: Ciências Biológicas, Física, Matemática,

¹⁴ Curso criado em 2016, aprovado pela Resolução N° 3916/2016 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE/UECE. Disponível em www.uece.br

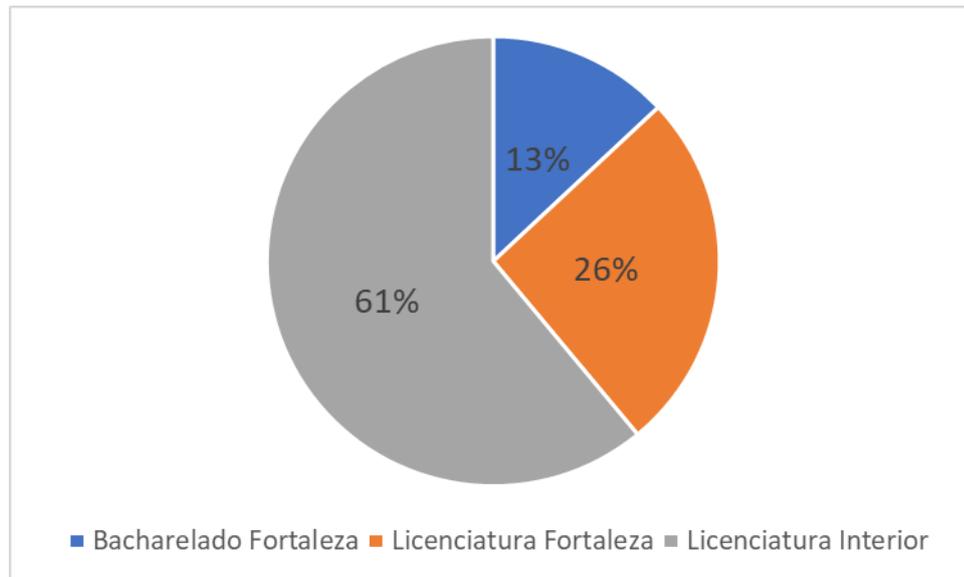
¹⁵ Curso criado em 2017, aprovado pela Resolução N° 4165/2017 -- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE/UECE. Disponível em www.uece.br

¹⁶ Curso criado em 2017, aprovado pela Resolução N° 4177/2017 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE/UECE. Disponível em www.uece.br

¹⁷ Curso criado em 2017 aprovado pela Resolução N° 4176/2017 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE/UECE. Disponível em www.uece.br

Pedagogia, Letras, Artes Visuais e Computação. A Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), situada na cidade de Limoeiro do Norte, conta com oito (8) cursos: Ciências Biológicas, Física, História, Geografia, Matemática, Química, Pedagogia e Letras.

Figura 9 - Proporção dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura da UECE (unidades Fortaleza e Interior), considerando o período de 2008 a 2015



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2017).

Na Figura 9, identificamos que dos 100% de todos os cursos de graduação da UECE na modalidade presencial, 13% é de bacharelado; 61% corresponde aos cursos das licenciaturas distribuídos nas seis (6) unidades do interior; e 26% corresponde aos cursos de licenciaturas das unidades Itaperi e Fátima, em Fortaleza-Ceará.

Os dados sobre os cursos de bacharelado e de licenciatura tiveram a intenção de demonstrar que a maioria dos cursos de graduação da UECE é voltada para a formação de professores comprometidos com os aspectos sociais e educacionais, o que converge com a política docente da instituição.

Segundo o documento vigente “Estatuto e Regimento da UECE (2002/UECE)”¹⁸, na parte II, título II, capítulo I, Artigo 29 “[...] 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”.

A seguir, apresentamos o quantitativo de todos cursos de licenciaturas na UECE, considerando as unidades de Fortaleza e unidades do interior.

¹⁸ Estatuto e Regimento Geral da FUNECE/UECE (2002). Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/dmdocuments/EstatutoRegimentoUECE.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Quadro 6 - Quantitativo de Cursos de Licenciatura da UECE (capital e unidades do interior), considerando o período de 2008 a 2015

Unidade	Campi	Quantitativo de Cursos de Licenciatura
CAPITAL	Itaperi	7
	Fátima	5
INTERIOR	CECITEC	3
	FACEDI	3
	FAEC	3
	FECLESC	6
	FECLI	5
	FAFIDAM	8
TOTAL	-	40

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das informações reveladas respectivamente nos Quadros 6 e 7, identificamos um total de 40 cursos de licenciaturas, no período de 2008 a 2015, contemplando doze (12) cursos nas unidades Itaperi e Fátima e, vinte e oito, e (31) nas unidades do interior do estado do Ceará. Esses dados também indicam que 100% dos cursos de graduação nas unidades do interior são de licenciatura, o que podemos pressupor que há uma política de interiorização de formação e de atuação de professores nas cidades em decorrência da carência de formação de profissionais do magistério para lecionar na educação básica e/ou outras oportunidades de formação superior nos respectivos municípios.

Esclarecemos que dentre todos os cursos de licenciatura da UECE, escolhemos os *campi* Itaperi e Fátima para nossa investigação em decorrência da facilidade de acesso aos dados e pelo fato de serem ofertados na capital. Portanto, a partir desse momento da Tese, comentamos exclusivamente os dados dos cursos de licenciaturas dessas unidades porque correspondem aos professores que ministraram as disciplinas de Didática lotados nos respectivos cursos investigados neste estudo.

Para nos apropriarmos desses cursos, começamos uma busca mais detalhada nas coordenações dos cursos investigados neste estudo. Após várias tentativas, recebemos as informações dos secretários dos cursos que os documentos contidos nas coordenações não possuíam as informações solicitadas (origem, ano, criação do curso e primeiros PPC). Considerando a Resolução CNP/CP nº2/2015, citamos o § 2º do Artigo 1º que se refere às atribuições das IES que devem atender às determinações normativas das políticas públicas, aqui em destaque para os PPC, visando à formação dos professores para a educação básica:

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 3).

Em algumas coordenações de curso nos foi sugerido que deveríamos ir a um setor mais específico da UECE, indicando a Secretaria dos Órgãos de Deliberação Coletiva (SODC), que nos revelasse um pouco da história da criação e implementação dos cursos expressa nas resoluções aprovadas nas instâncias superiores da UECE.

Desse modo, diante do envio do documento, foram fornecidas as informações que organizamos no Quadro 8. Ressaltamos que a busca desses dados foi realizada, também, nas coordenações dos respectivos cursos e alguns desses dados estão igualmente disponíveis na página da UECE¹⁹, com *link* para todos os centros e cursos. Assim, a título de ilustração, apresentamos as informações dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Pedagogia, Matemática, Geografia, Física, Química, História, Ciências Sociais, Música, Letras e Filosofia, com os números das Resoluções e a carga horária.

Quadro 7- Criação das Resoluções dos Cursos de Licenciatura da UECE (*campi* Itaperi e Fátima)

Centro	Curso	Criação	Resolução	Carga Horária
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Ciências Biológicas	14/11/1997	Nº 175/1997	2700h
	Educação Física	12/09/2000	Nº 226/2000	2910h
Centro de Educação-CED	Pedagogia	03/05/1994	Nº 743/1994	2310h
Centro de Ciências e Tecnologia (CCT)	Matemática	14/11/1997	Nº 1083/1997	2790h
	Geografia	20/07/1950	Nº 1083/1997	2530h
	Física	14/11/1997	Nº 1083/1997	2520h
	Química	14/11/1997	Nº 1083/1997	2670h
Centro de Humanidades (CH)	História	12/07/1950	Nº ?	2610h
	Ciências Sociais	?	Nº 433/2003	?
	Música	05/09/1980	Nº ?	2790h
	Letras	?	Nº ?	2700h
	Filosofia	12/07/1950	Nº ?	2520h

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁹ Disponível em: <www.uece.br>. Acesso em: 15 jul. 2019.

Informamos que, no período da busca, realizada no ano de 2018, alguns dados não foram possíveis de localizar, como foi no caso da resolução dos cursos de História, Música, Letras e Filosofia. Esses dados podem evidenciar a ausência de algumas informações nos setores investigados, ficando aqui nossa sugestão para uma melhor organização ou futuras pesquisas que possam ter mais êxitos nos citados dados.

Essa etapa da investigação serviu de subsídio para analisar e confrontar os elementos formativos presentes, ou não, nas disciplinas ofertadas nos referidos cursos, bem como a intenção de identificar se existia uma articulação entre LDB, DCN e PPC. Também encontramos essas informações no *site* da UECE²⁰. A busca permitiu entender a natureza e as características mais específicas dos cursos de graduação, pois acreditávamos que adentrar no *locus* dos sujeitos investigados nos ajudaria a compreender o seu percurso formativo como também seu próprio espaço de atuação, principalmente, os professores que ministravam a disciplina de Didática.

Então, de posse das informações dos documentos, localizamos as citadas resoluções e a partir desse movimento de busca continuamos nosso caminhar pelo território ueceano agora para obter as informações sobre o surgimento dos cursos de licenciatura e seu processo de criação na UECE. Para a coleta desses dados, o nosso percurso foi na Célula de Assessoramento Pedagógico (CAP) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para ter acesso às versões impressas e digitais dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) com a finalidade de conhecer as propostas dos cursos contextualizadas na dimensão filosófica e político-pedagógica, bem como identificar os objetivos formativos dos cursos.

De posse desses documentos, foi necessário, inicialmente, fazer uma leitura de todos os PPC, incluindo os programas da matriz curricular para identificar as disciplinas de Didática. No Quadro 9 apresentamos as distintas nomenclaturas da disciplina de Didática de acordo com as matrizes curriculares dos PPC dos cursos investigados.

Quadro 8 - Centros, Cursos e Nomes das disciplinas de Didática dos Cursos de Licenciaturas da UECE, considerando o período de 2008 a 2015

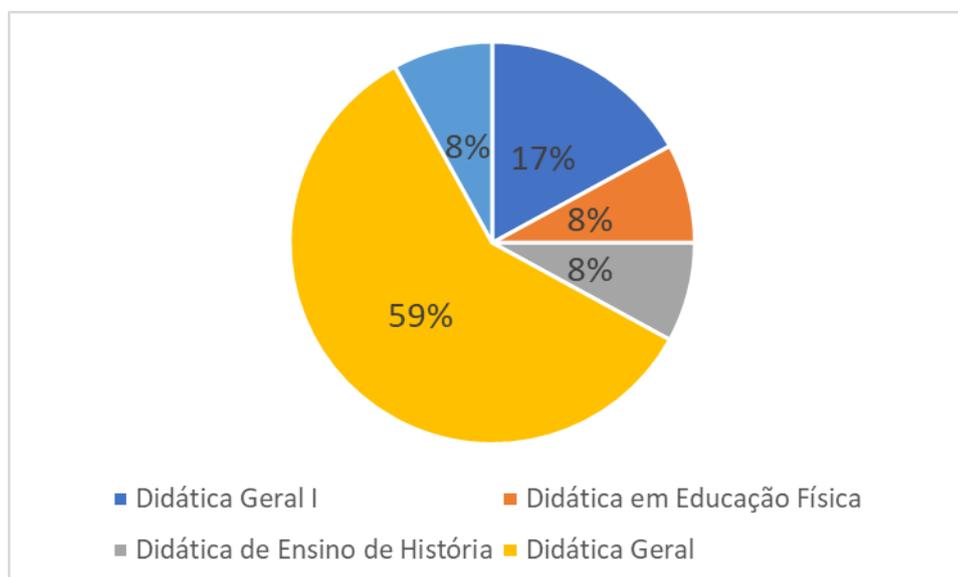
Centros	Cursos	Nomes das disciplinas de Didática
Centro de Educação - CED	Pedagogia	Didática Geral I
Centro de Humanidades- CH	Filosofia Música Ciências Sociais	Didática Geral Didática Geral Didática Geral

²⁰ Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/index.php/conhecuauece/nossoscursos>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

	História Letras (Português, Espanhol, Francês, Inglês)	Didática do Ensino de História Didática
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Ciências Biológicas Educação Física	Didática Geral Didática em Educação Física
Centro de Ciências e Tecnologia (CCT)	Física Geografia Matemática Química	Didática Geral I Didática Geral Didática Geral Didática Geral
TOTAL	-	12

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa (2017).

Figura 10 - Percentual das disciplinas de Didática nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (*campi* Itaperi e Fátima), considerando o período de 2008 a 2015



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa (2017).

De acordo com o Quadro 9 e o Gráfico 6, percebemos que há uma variação na nomenclatura da disciplina de Didática, dependendo do curso. Nos doze (12) Cursos de Graduação nos *campi* Itaperi e Fátima, temos um (1) Curso com a disciplina denominada de Didática, o que corresponde a 8%; sete (7) cursos com denominação de Didática Geral, o que corresponde a 59%; dois (2) cursos com a denominação de Didática Geral I, correspondendo a 17%; um (1) curso com a disciplina denominada Didática do Ensino de História, correspondendo a 8%; e um (1) curso com a denominação de Didática em Educação Física, o que corresponde a 8%.

Nossa intenção em apresentar esses dados nesse momento, foi a de estabelecer uma relação entre o PPC e as disciplinas de Didática na tentativa de perceber se e por que existem diferentes nomenclaturas para a mesma disciplina nos cursos de licenciatura de uma

mesma IES. No entanto, para sabermos o porquê será preciso realizar uma outra investigação que não faz parte dos nossos objetivos neste estudo. Fica o convite para outros pesquisadores.

Na pesquisa realizada por Monteiro e Maia (2018), foi discutida a contextualização da Didática no âmbito universitário brasileiro, Assim como as DCN no curso de Pedagogia para a formação de professores. As autoras apresentaram as análises dos PPC, considerando as ementas de alguns cursos de Pedagogia (2006). Os resultados desse estudo permitiram identificar algumas aproximações com nossas interpretações sobre as ementas das disciplinas de Didática em questão: a existência dos elementos técnico-instrumentais do objeto de estudo – planejamento, objetivos, conteúdos, avaliação da aprendizagem e a “[...] predominância do enfoque nas atividades teóricas sobre as práticas” (p. 222).

Essa evidência distancia o foco central da Didática numa perspectiva crítica e contextualizada que proporciona reflexões epistemológicas sobre a atividade pedagógica mobilizada nos saberes pedagógicos e articula teoria e prática de ensino, necessárias ao trabalho docente, à reflexão permanente do processo de ensino e aprendizagem, objeto de estudo da Didática.

Ao estabelecermos uma articulação das DNC para a área da Didática nos cursos de formação de professores, concordamos com Martins e Romanowski (2010) quando afirmam que a Didática na formação pedagógica aponta novas propostas de formação docente, considerando as propostas curriculares no sentido de atender às determinações legais envolvidas no desenvolvimento e no trabalho docente na constante busca por aproximar teoria e prática nos cursos de formação de professores.

O estudo de Silva (2002) também merece destaque ao referir-se aos documentos que contribuem para a identidade das instituições de ensino, destacando a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) como um dos referenciais básicos para a prática escolar com base na dimensão pedagógica, política e filosófica. É certo que a autora referenda a importância do PPP para a escola básica, mas podemos tecer essa ideia também para as instituições de ensino superior e para a formação de professores, afirmando que este deve ser

Pensado e elaborado coletivamente deve explicitar intenções, compromissos sociopolíticos, articular interesses reais e coletivos da população majoritária, garantir a participação e assumir o compromisso de cumprir seus propósitos e sua intencionalidade (SILVA, 2002, p. 64).

Portanto, diante da busca, descrição e análise dos PPC chegamos à conclusão de que o objetivo das disciplinas ofertadas deve ter relação direta com o perfil do profissional expresso em cada Projeto Pedagógico dos cursos de formação inicial que se deseja alcançar e, conseqüentemente, deve estar apoiado nas orientações das DCN.

Em relação à pesquisa realizada por Betlinsk (2012) sobre IES, formação de professores e as propostas para o PPC nos cursos de licenciatura, o autor afirma que

[...] nas Instituições de Ensino Superior em todo projeto educativo de formação docente é materializado no Projeto Pedagógico de cada curso. No âmbito desse Projeto, destacam-se três itens essenciais que direcionam às práticas de ensino: a concepção de educação que será praticada, o perfil do egresso e a metodologia ou estratégia de ensino. (p. 14).

Nesta seção, realizamos uma trilha no território ueceano, situando-o como lugar e contexto de nossa pesquisa, para que pudéssemos dialogar com uma postura cartográfica na constituição dos saberes, da formação e da prática de ensino dos professores da UECE.

Depois de destacar a importância das IES, das análises das DCN, e seus impactos para os cursos de licenciatura, faz-se necessário agora realizar uma revisão de literatura para nos apropriarmos dos pressupostos da Didática como área de conhecimento pedagógico e como campo de investigação.

Assim, na próxima seção apresentaremos uma contextualização histórica e a relação da Didática com a formação de professores sustentada no pressuposto de que um dos campos dessa disciplina se dedica ao processo de ensino e de aprendizagem em estreita articulação entre teoria e a prática como constructo da identidade docente.

4 DIDÁTICA: ÁREA DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Esta seção tem como objetivo fazer a revisão de literatura acerca das compreensões históricas e epistemológicas da Didática, como área de conhecimento pedagógico e como campo de investigação que fundamenta os elementos teórico-metodológicos na prática docente.

Para justificar a relevância dessa revisão de literatura, afirmamos que uma das vantagens desse estudo sistemático foi realizar a busca

sobre essa temática em questão sem a obrigação de estabelecermos critérios explícitos e sistemáticos para a organização teórica, mas a partir da necessidade de dialogar com os autores específicos da área. Desse modo, para conversar conosco sobre a Didática como disciplina pedagógica nos cursos de formação de professores e como área de conhecimento, nos fundamentamos nos estudos de Pimenta (1997); Veiga (1995); Alarcão (1997); Candau (2000); Libâneo (1994; 2012); Pimenta e Lima (2010); Abdala (2011); Reschke (2014); Farias *et al.* (2014); Cruz (2017); Martins e Romanowski (2010; 2018); Marin e Pimenta (2018).

Ao contextualizar a Didática, encontramos os períodos históricos que abrangeram a dimensão instrumental dessa disciplina em uma perspectiva crítica e multicultural de ensino, a qual analisamos neste estudo. A Didática como campo de conhecimento pedagógico merece destaque especial em nossas discussões porque implica no debate sobre a formação docente, tecendo o eixo central do espaço que a Didática ocupa no processo de desenvolvimento profissional docente, com suporte na estreita relação entre ensino e aprendizagem.

A Didática, considerada como uma disciplina pedagógica, tem como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem que envolvem condições e meios de direção, princípios, finalidades, conteúdos, objetivos, métodos e organização pedagógica. Esse pressuposto soma-se ao pensamento de Libâneo (1994, p. 54) ao afirmar que “[...] o objeto de estudo da didática é o processo de ensino, campo principal da educação escolar”.

Em face dessas afirmações, surgiu a questão norteadora desta seção: Como a Didática se constituiu como área do conhecimento e como disciplina nos cursos de licenciatura? Para essa questão, nos fundamentamos em Martins e Romanowski (2010, p. 206), ou seja, “[...] Um breve resgate histórico da Didática no Brasil é de fundamental importância para compreender o lugar que essa área do conhecimento ocupa na formação de

professores hoje”, assim como para compreendermos que esta tem em seus princípios epistemológicos a reflexividade e a consolidação dos saberes necessários a uma prática educativa.

Vale destacar que a reflexividade é entendida como uma ação sistemática sobre a ação do professor numa perspectiva social e coletiva que dá sentido ao saber fazer, elementos da dimensão filosófica e ontológica do ser professor. Com efeito, em relação à disciplina de Didática, Pimenta e Lima destacam que (2010, p. 150) “[...] em suas origens, foi identificada com uma perspectiva normativa e descritiva de métodos e técnicas de ensinar que permanece arraigada no imaginário dos professores ainda hoje”.

Nesse contexto, partimos do pressuposto de que a evolução epistemológica da área da Didática está estruturada em três fases principais: surgimento e apropriação da área; cursos de licenciatura e tendências atuais do ensino. Desse modo, na busca pelos aportes teórico-históricos relacionados à primeira fase, identificamos a Didática marcada em 1939 e instituída como curso de licenciatura para complementar a formação de bacharéis e licenciados, e transformada em disciplina nos cursos de formação de professores em 1946, que perpassava pelas conceituações de uma disciplina como modelo formativo 3+1 para os cursos de formação de professores.

Nos anos de 1960, o ensino de natureza tradicional tinha a figura do professor como um profissional autoritário, detentor de conhecimento incontestável a ser transmitido para um aluno passivo sem qualquer relação com os conteúdos e a realidade social e educacional.

A década de 1970 foi caracterizada pelo ensino tecnicista e pela formação de professores centrada nesse princípio, referindo-se à transmissão de normas, regras, métodos e procedimentos como um receituário pronto para o fazer pedagógico, almejando resultados e produtividade, eficácia e eficiência profissional, consoante às exigências do contexto social, político e educacional. Em relação a esse período, temos um trecho da fala de uma participante da pesquisa, relatou que, durante seu percurso formativo, vivenciou vários momentos da Didática:

[...] os anos 70, foram os anos que eu fiz o Curso Normal, a Didática era sim tecnicista. Tecnicista, a ponto de ser mesmo a apresentação de um pacote de métodos, os métodos sintéticos, os métodos analíticos. As dinâmicas de grupo, as formas como você escrever no quadro, tipo de letra, os cartazes, então eu vivi esta Didática bem tecnicista. Ao entrar na Universidade no Curso de Pedagogia, a Didática que eu vi já foi anti-Didática, uma Didática mesmo crítica, que ela vai questionar os fins da educação, a questão da ideologia, dos livros didáticos, então, eu como aluna da Pedagogia vivo esse momento, segundo momento da Didática.

No início dos anos 1980, com a preocupação em relação à democratização do ensino, emergem novas concepções sobre processo de ensino, o que resultou no surgimento das teorias críticas da educação ao considerar novas abordagens pedagógicas, passando por uma Didática crítica que propõe um ensino inserido em suas múltiplas compreensões de trabalho docente, dando início às primeiras ideias referentes ao multiculturalismo e a interculturalidade expressas na complexidade da docência, caracterizando o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, as discussões tendo como pauta central à educação, impulsionaram à realização de movimentos sociais identificados como resistências às críticas e de ressignificação dos cursos de formação de professores, e o papel epistemológica da Didática como disciplina e campo de atuação dos docentes. (MARTINS E ROMANOWSKI, 2018).

Nos anos de 1980 e 1990, a formação de professores teve seu pilar pedagógico voltado para a dimensão política e para a denúncia de uma Didática instrumental, contrapondo-se a uma racionalidade técnica, fazendo emergir uma perspectiva crítica como resultado de movimentos sociais e de profissionais da educação com discussões sobre a reorganização da escola, desenvolvimento e valorização do trabalho docente e novas concepções de ensino.

Na segunda fase contextualizada da Didática, situamos o debate em nível nacional nesse campo da educação. As discussões tinham como pautas o seu papel na formação de professores, a relação teoria e prática, os elementos constituintes do processo de ensino e aprendizagem e a separação e aproximações das disciplinas Didática, Didáticas Específicas, Metodologias do Ensino, Prática de Ensino como componentes curriculares nos cursos de licenciaturas. O debate dos pesquisadores da área ainda sinalizava para as preocupações sobre a relação da organização e da importância dessas disciplinas na matriz curricular dos cursos de licenciatura e suas implicações para a formação pedagógica dos professores e estudantes de graduação.

A terceira fase da história da Didática refere-se à atual tendência de ensino, que compreende dos anos 2000 até o momento contemporâneo. O debate tem se intensificado em torno da Didática considerada como campo pedagógico e como campo investigativo, pautados na epistemologia da prática e na tentativa de reafirmar o papel e o lugar dessa disciplina na formação de professores, na busca por atender às novas propostas formativas frente às políticas de formação docente, que exigem uma reorganização curricular dos cursos de licenciaturas e nas concepções de Didática e sua relação com os saberes docentes, apoiadas

nos fundamentos do saber-fazer e saber-ensinar, definindo os processos de ensino e aprendizagem e os novos conhecimentos profissionais mobilizados em sua ação docente.

Os estudos de Cruz *et al.* (2017) sinalizam novas significações e possibilidades da Didática, ao afirmar que “esse movimento de fortalecer e significar a Didática não somente como uma disciplina pedagógica oferecida às licenciaturas, mas como área consolidada de conhecimento” (2017, p. 59). Libâneo (1994) ao se reportar às concepções históricas da Didática que marca as dimensões tradicional, tecnicista e crítica, confronta sua origem com o surgimento do ensino no percurso do desenvolvimento da sociedade e das ciências da educação, configurando-se como uma atividade intencional e que requer conhecimentos específicos com propósitos de interdisciplinaridade e práticas socioculturais no contexto real de ensino.

Diante dos argumentos dos autores em relação à natureza da Didática manifestada como campo pedagógico, foi-nos permitido caracterizá-la com novas configurações na dimensão educativa, ressignificando propositivas de diálogo com as demais áreas do conhecimento, como a Pedagogia, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia e considerando as inter-relações com áreas de investigação nas quais se evidencia a atividade pedagógica como um elemento constituinte da relação teoria e prática.

Nessa abordagem, sobre a natureza da Didática, Alarcão (1997, p. 168) assinala que a

[...] interligação entre o que se ensina na didática curricular, se investiga na didática e o que os professores fazem na profissão; a articulação com a didática curricular com as Ciências da Educação e com as disciplinas da especialidade... o perfil do professor de didática; o papel do aluno de didática; as representações que a didática têm dos professores dos alunos da disciplina.

Desse modo, a natureza da Didática como área de conhecimento pode agregar fundamentos epistemológicos com outras disciplinas presentes na matriz curricular dos cursos de formação de professores. Portanto, ao trazer os fundamentos da Didática como área de conhecimento pedagógico, temos condições de afirmar algumas proposições acerca de uma Didática como campo de investigação, a partir de um contexto específico, com condições de estabelecer relações entre os saberes dos conteúdos e os saberes pedagógicos, aproximando-a de seu próprio objeto de estudo, o processo de ensino e de aprendizagem.

Corroborando essa interpretação, Cruz (2017, p. 674) considera que:

[...] a didática na condição de campo de produção de conhecimento sobre o ensino, cria saberes fundamentais para a formação e a prática profissional de professores, razão pela qual ela se esboça como disciplina de cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores, e se manifesta no ato de ensinar.

A Resolução CNE/CP N° 1/2002, destaca como um dos conhecimentos exigidos para a formação de professores, a constituição dos saberes docentes relacionados diretamente à ação pedagógica numa dimensão situada e contextualizada, que na análise de Gauthier *et al.* (1988) está relacionada ao ato de ensinar, logo presente no objeto de estudo da Didática.

Na interpretação de Veiga (2010, p. 54), a Didática é considerada como uma disciplina pedagógica porque “[...] tem um compromisso social e político que expressa a definição do que ensinar e para que ensinar que evidencia uma prática de ensino situada e contextualizada com as relações sociais”.

Consoante o pensamento da autora, visualizamos a interface entre a Didática e os cursos de formação de professores, apropriados para a consolidação de práticas que favoreçam o aprendizado da docência e espaços de excelência para a formação de professores. Na subseção a seguir, discutiremos sobre a estreita relação entre Didática e formação de professores.

4.1 DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cientes da relevância de refletir sobre o papel que ocupa a disciplina de Didática na formação de professores, torna-se relevante compreender sua especificidade nas situações pedagógicas emergentes do percurso docente. Partindo desse pressuposto, consideramos que nos Cursos de Pedagogia, de acordo com a contextualização das tendências de ensino, a Didática foi considerada como uma disciplina meramente técnica dentro de seu campo de conhecimento, fundamentada em uma prática reflexiva e crítica capaz de ressignificar o contexto social do ensinar e do aprender, essência do processo educativo, como afirma Pimenta (2012). Como disciplina, a Didática nos cursos de formação de professores pode contribuir para que o ensino traga resultados às aprendizagens necessárias à formação de professores inseridos no contexto social.

Quando nos referimos à Didática e sua relação com a formação de professores, torna-se inevitável dar evidência à natureza da Didática, desde a originalidade de Comenius, no século XVII que formulou os princípios de uma educação que teve como base a ciência moderna estruturada na obra *Didática Magna* (1633). Com o pressuposto de “arte de ensinar tudo a todos”,

A obra *Didática Magna*- tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Esse subtítulo é relevador do caráter revolucionário dessa obra e do projeto educacional implícito nela, fruto da atuação de seu autor e de Ratke (1571-1635) nos países da Europa Central, onde havia se instalado a Reforma Protestante. Pautados nos ideais

ético-religiosos, desenvolveram o que acreditavam ser um *método único* para ensinar tudo a todos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 42).

No sentido de pesquisar sobre os fundamentos e a natureza da Didática como campo de investigação, Farias *et al.* (2014) citam como precursores dos estudos da Didática, Amos Comênios (1595-1670), Jean-Jacques Rosseau (1712-1778), Johan Fredrich Hebart (1776-1841) e John Dewey (1859-1952), que contribuíram com seus pressupostos para a organização e o estabelecimento das bases teóricas da Didática como “campo do conhecimento sobre a educação e o ensino” (p. 14). No âmbito nacional, temos os estudos de Candau (1983; 1988; 2008), Libâneo (1994), Pimenta (1997), Ilma Veiga (2012), entre tantos autores que desenvolveram suas pesquisas sobre o papel da Didática nos cursos de formação de professores e o ressignificado da Didática na constituição docente.

De acordo com esses autores, podemos considerar que, nos cursos de licenciatura, a Didática é considerada como área de conhecimento legítima do objeto de estudo, interligando a prática e a teoria e objetivando fortalecer a prática educativa de forma que os professores possam revê-la e aprimorá-la continuamente em seu percurso formativo (MONTEIRO; MAIA, 2012). Ainda nos apropriando da importância do campo da Didática, considerada como uma disciplina pedagógica que contempla saberes específicos para a docência, esta materializa-se nos elementos constitutivos da identidade para a profissionalização docente durante a formação inicial nos cursos de licenciatura, pois “o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino, campo principal da educação escolar” (LIBÂNEO, 1994, p. 54).

A Didática, cada vez mais fortalecida como um campo de conhecimento, toma para si as abordagens pedagógicas e insere no movimento rumo às novas compreensões do processo de ensinar e aprender os significados do trabalho docente, afirmando a centralidade nos processos pedagógicos. Nessa abordagem, o campo da Didática se apropria das mediações do processo de ensino e de aprendizagem, revelando-se como área determinante ao exercício profissional docente.

As pesquisas de Candau (1988), Libâneo (1994) e Pimenta (1997) intensificaram os estudos no campo epistemológico da Didática, tomando novas proporções reflexivas nos espaços de formação docente com temáticas direcionadas para a discussão sobre o lugar da Didática e seu papel na formação, configurando-se nos cursos de formação inicial e continuada e na sua relação com outras áreas de conhecimento. Encontramos essa análise também na fala da professora M2, quando se referiu aos pesquisadores no âmbito nacional e local, parafraseando-os em suas pesquisas no campo da Didática, afirmou que “[...] evoluíram

nas concepções da Didática instrumental para uma Didática crítica, tornando esse pensamento em uma teoria do ensino”.

Portanto, afirmamos que os estudos da Didática como campo investigativo tiveram como foco as discussões sobre o processo de ensinar e aprender, baseadas nas novas concepções no campo da educação, considerando que a ação docente consiste na atividade intencional e sistemática, como objeto fundamental da práxis pedagógica e do ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, assumimos o seu papel na constituição e na identidade docente que tem interface com o campo da formação e do trabalho docente.

Nesse intento, ao relacionar a Didática com a formação de professores, temos também como pressuposto que a disputa no campo político e social possui implicações para o campo investigativo e para a delimitação dessa disciplina nos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores, nomeada ora como Didática Geral, ora como Didáticas Específicas, ora como Didática, ora como Didática I, como demonstramos nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, apresentadas na seção anterior.

No entanto, fica evidente que no cenário atual dos cursos de licenciatura, a concepção epistemológica sobre Didática compreende a teia conceitual do fazer pedagógico, situando o ensino como ponto de partida para a estreita relação teoria e prática, corroborando o pensamento de Libâneo (2015) que considera a Didática como campo epistemológico articulado à lógica do saber e do ensinar, dos modos de aprender e das relações entre práticas socioculturais e ensino.

No campo da Didática, a abordagem da interculturalidade nos estudos mais recentes sobre multiculturalismo tem como eixo central o respeito às diferenças e identidades culturais que incidem diretamente nas práticas pedagógicas e no processo de ensino e aprendizagem no contexto das instituições de ensino.

Defendemos a ideia de que situar a Didática como campo ou área de conhecimento e de investigação revela uma evolução de concepções epistemológicas e socioculturais, assim como do papel que esta apresenta nos cursos de formação de professores que vêm acompanhando os paradigmas contemporâneos da formação docente no contexto brasileiro. Desse modo, a disciplina de Didática tem papel fundamental nos cursos de licenciatura porque se constitui em um suporte teórico, elencando os aspectos relevantes sobre as matrizes curriculares nas instituições de ensino superior que se referem aos “[...] aspectos teóricos ao mesmo tempo que fornece à teoria os problemas e desafios da prática” (VEIGA, 1995, p. 80).

Nesse sentido, pesquisar sobre o percurso formativo de formação e de mobilização dos saberes docentes para a prática dos professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura tem como objetivo contribuir para a melhoria desse processo, posto que a Didática está situada no campo de pesquisa, articulando a teoria e a prática do professor, cujo objeto de estudo relaciona-se ao processo de ensino e de aprendizagem (LIBÂNEO, 1994). Contudo, não podemos refletir sobre o percurso formativo dos professores da disciplina de Didática sem considerar como estes vêm mobilizando os saberes docentes durante sua trajetória formativa. Segundo Abdala (2011, p. 355), a Didática tem como objetivo “[...] preparar seus estudantes para serem capazes de identificar, questionar e ressignificar as concepções de educação, de trabalho e de formação humana, reforçando, assim, um olhar mais cuidadoso para a constituição desse profissional”. Monteiro e Maia (2012) relacionam a Didática com o “[...] conhecimento científico teórico científico e técnico-prático, interliga prática e teoria com o intuito de fortalecer a prática educativa de forma que os professores possam revê-la e aprimorá-la continuamente”.

Encontramos nas pesquisas do campo da Didática aproximações às ideias de Libâneo (2012), Candau (2000), Cruz *et al.* (2017), Marin e Pimenta (2018) sobre a formação e o trabalho dos professores de Didática que têm em sua base epistemológica os acontecimentos sociais de cada época da história e a fragmentação do significado da Didática na formação dos professores que, de acordo com as concepções de educação, possibilitaram a ressignificação da Didática Geral e das Didáticas Específicas. A relevância da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura no ensino superior, reafirmam a resistências às críticas ao trabalho docente, técnico e instrumental, expressando a importância, o papel e a identidade epistemológica dessa disciplina nos referidos cursos.

A pesquisa de Reschke (2014), destacou a problemática da docência no ensino superior, trazendo as discussões sobre a formação de professores na busca de compreender como os estudantes e professores das disciplinas de Didática e Didáticas Específicas dos cursos de licenciatura de Biologia e Pedagogia de uma instituição particular de ensino superior compreendem, explicam suas práticas e organizam seu trabalho na docência universitária verificado em suas trajetórias e tramas de relações acerca do processo de ensino e aprendizagem. O estudo revelou que existem distanciamentos e aproximações nas narrativas das trajetórias formativas dos professores e que a constituição dos saberes da experiência são um constructo do cotidiano do trabalho docente que tem influência na formação de professores e estudantes.

Com base nas pesquisas contemporâneas, afirmamos que para Marin e Pimenta (2012) o objeto de estudo investigativo da Didática é o ensino como prática social; para Libâneo (2012) é o ensino e aprendizagem; para Candau e Koff (2012) o objeto se reporta à dimensão do multiculturalismo como fundamento à organização da escola, situando-a no contexto social como constituinte da relação teoria e prática alicerçada no processo de ensino.

Com destaque para estudos mais recentes sobre Didática como campo teórico-prático e social, Marin e Pimenta (2018) organizaram uma coletânea de vários estudos e pesquisas realizadas por pesquisadores que se debruçaram sobre diversas temáticas articuladas à formação de professores, passando pelos temas ligados à trajetória histórica e política da Didática, aos encontros dos ENDIPEs, as pesquisas realizadas nos cursos de licenciatura no cenário nacional situadas como campo disciplinar à contribuição da Didática na formação inicial dos professores, apontando como relevante o trabalho docente e as práticas de ensino como práxis social, resultantes das políticas de formação e das implicações para os cursos de formação de professores.

A análise das produções dos autores apresentados nesta seção, possibilitou-nos defender nosso conceito de Didática, conceituando-a como área de conhecimento pedagógico e campo de investigação que tem como essência os elementos constituintes que integram o saber, o fazer e o ser professor. Nos cursos de formação de professores, torna-se importante dar especial destaque ao papel da disciplina de Didática como componente curricular de natureza teórico-prática e com função inerente ao processo de ensino e aprendizagem apoiado na dimensão técnica, política, reflexiva e crítica da educação como expressão da visão de mundo, de sociedade e da dimensão humana.

Na próxima seção, apresentaremos os percursos formativos dialogando com alguns autores que possuem pesquisas sobre formação docente e o campo da Didática. O movimento dos professores revelou a travessia nas pistas formativas, o que possibilitou conhecer a constituição da formação e dos saberes mobilizados no contexto das práticas de ensino nas disciplinas de Didáticas nos cursos de licenciatura. Vamos identificar esses percursos diante das narrativas de suas trajetórias de vida pessoal e profissional com destaque para as categorias centrais deste estudo: saberes, formação e prática de ensino. Assim, identificamos nos relatos dos professores os percursos de formação que foram se constituindo nas relações individuais e coletivas ao longo do desenvolvimento da profissionalização docente.

5 PISTAS DA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES, DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DE ENSINO DOS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

“Eu acredito que olhar para trás também é seguir em frente. É quando a gente relembra tudo o que já passou para chegar até aqui, e tem a certeza de que nunca é hora de parar a caminhada” (BESSA, 2017, 135).

Esta seção teve como objetivo descrever o percurso formativo dos professores da disciplina de Didática nos cursos de Licenciatura da UECE, campis Iraperi e Fátima, com base em suas narrativas de vida pessoal e profissional. Para esse momento, o mapa cartográfico foi estruturado diante das categorias centrais do nosso estudo: formação, saberes e práticas de ensino. A partir dessas categorias pensamos nos indicadores que nos ajudaram nas discussões e análises, apresentadas no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Categorias e indicadores de análise

Categorias	Indicadores
Formação	Percurso Formativo: graduação, pós-graduação, formação contínua Formação para a área de Didática
Saberes	Saberes docentes Saberes da Didática Saberes mobilizados a partir das experiências Saberes constituídos na interdisciplinaridade das disciplinas de acordo com o PPC
Práticas de Ensino	Planejamento da disciplina Prática relacionada com as DCN e PPC Metodologias e estratégias de ensino utilizadas na disciplina.

Fonte: Elaborado pela autora.

Mantendo o exercício de postura cartográfica, foi possível mapear a descrição minuciosa do percurso formativo desvelado pelos sentidos e significados da docência, conhecendo as histórias de vida dos professores. Diante dos sentimentos compartilhados nos diálogos a cada encontro com os participantes, descobrimos as pistas para descrever suas escolhas profissionais durante os caminhos formativos materializados na constituição dos vários saberes docentes e em suas práticas de ensino, posto que “as trajetórias de vida dos professores embora singulares e históricas apresentam pontos de aproximação” (FARIAS *et al.*, 2014, p. 62).

Diante de nossas descobertas a partir das narrativas dos professores, aos poucos conseguíamos responder às perguntas feitas no início de nosso estudo: O que realmente queríamos saber desses professores sobre seus percursos de formação? Como os professores da disciplina de Didática constituíram seus saberes docentes mobilizados nas práticas de ensino? Como, quando e de que forma eles se fizeram docentes? Por que os professores se tornaram professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura da UECE? Foi assim que para encontrar as pistas da constituição dos saberes, da formação e da prática de ensino dos professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura realizamos as entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa.

Assim, para obter todas as respostas foi necessário ir ao encontro dos sujeitos. As primeiras conversas foram informais, para convidá-los a participar de nossa pesquisa. Os momentos de realização das entrevistas foram tecidos por emoções quando se recordavam de suas trajetórias pessoais e profissionais. Na medida em que nos encontrávamos com os sujeitos íamos imaginando como poderíamos fazer as representações desses momentos repletos de riqueza na trama de seu percurso formativo. Afinal, conhecemos todos os sujeitos, situação bastante favorável para o compartilhamento dos conhecimentos sobre os lugares de formação, inicial e continuada, declarados em suas crenças, percepções, sentimentos, opiniões que faziam parte da memória pessoal que construía de si mesmos.

Desse modo, com uma escuta atenta durante os relatos, foi possível elencar quatro eixos articuladores, relacionando-os às categorias de nosso estudo: quem eram os professores que lecionavam a disciplina de Didática nos Cursos de licenciatura dos *campi* Itaperi e Fátima; como se constituíram professores dessa disciplina; que escolhas pessoais e profissionais tiveram que fazer para se constituírem professores nos cursos de licenciatura; quais as concepções de Didática como área de conhecimento e como disciplina pedagógica. Esses eixos foram necessários para organizar nossas análises e também para situar como os professores de Didática constituíram as relações no contexto individual e coletivo ao longo de sua trajetória e desenvolvimento profissional docente.

Partindo do pressuposto de que a formação de professores é um aspecto fundamental para uma educação de qualidade, podemos considerar a necessidade de se pensar sobre os percursos formativos, a constituição dos saberes e a epistemologia da prática que traz sentido e significado para o fazer-se docente, sustentada na ideia de Tardif (2015) de que os saberes temporal, plural, experiencial e curricular, são fundamentais para as decisões pedagógicas e para o desenvolvimento profissional. Apropriando-nos das ideias desse autor, podemos afirmar que os saberes docentes são mobilizados no exercício de uma prática

cotidiana e nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos durante seu percurso de formação inicial, contínua e continuada constituídas nas diferentes fases de seu desenvolvimento profissional, fundamentado na rede de relações sociais e institucionais.

Nesta seção, para desenhar o mapa do percurso formativo dos professores da disciplina de Didática, fundamentamo-nos nos estudos de Pimenta (1997); Veiga (1995); Candau (2000); Libâneo (1994, 2012); Reschke (2014); Farias *et al.* (2014); Cruz (2017); Martin e Romanowski (2010, 2018); e Marin e Pimenta (2018). Para fazer um diálogo com os autores que discutem os saberes docentes e as práticas de ensino dos professores, citamos Garcia (1995); Morosini (2000); Nóvoa (2009); Tardif (2010); Therrien (2012); Gauthier *et al.* (2013).

Portanto, ao nos referirmos sobre como os professores se constituíram professores, identificamos aproximações epistemológicas acerca da identidade docente, caracterizando a profissionalização docente, que se materializa nas concepções sobre formação de professores, e a constituição dos saberes legitimados nas práticas pedagógicas durante o exercício da docência. Para fundamentar essa ideia, Farias *et al.* (2014, p. 67) ao se reportarem à prática dos professores, afirmam que “[...] refletir sobre a prática cotidiana, tomando-a como ponto de partida e de chegada é uma necessidade que se transforma em desafio constante a ser enfrentado nos processos formativos”.

5.1 ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS NARRATIVAS DO PERCURSO FORMATIVO

Nesse período da feitura da Tese, estamos em um dos principais momentos da investigação: os encontros com os sujeitos que permitiram identificar a trama do percurso formativo revelada nas narrativas de suas histórias de vida pessoal e profissional. Para Isaias (2000, p. 26), desvelar a história dos professores evidencia “[...] a compreensão sobre a trajetória profissional, além de incluir a ideia de uma trama de percursos, precisa incorporar a noção do eu profissional, a fim de realmente contemplar o professor em sua unidade (pessoal/profissional)”.

Os encontros com os sujeitos decorreram durante aproximadamente três meses, entre o convite a participar da pesquisa até as últimas entrevistas realizadas, que aconteceram em diferentes territórios, todos localizados na cidade de Fortaleza-Ceará. Diante da impossibilidade de horários e locais, tivemos que remarcar um outro dia com três professores o que não inviabilizou a realização das entrevistas que foram recheadas de sentimentos

inerentes à subjetividade, pois foram momentos marcantes e que permanecem na memória de suas vidas, pessoal e profissional. Vale a pena destacar que, nos momentos das entrevistas, também nos tornamos sujeitos de pesquisa ao realizar o exercício de escuta das narrativas. As concepções que têm de formar-se professores ao mesmo tempo em que estavam realizando um ato interpretativo sobre o que estão fazendo em suas práticas de ensino, reveladas em suas falas, nos possibilitaram esse exercício de consciência da ação docente.

Diante de suas falas, também buscamos os sentidos de suas escolhas profissionais que aos poucos conseguimos desenhar em modelos biográficos da profissão docente, estabelecendo assim as múltiplas redes de conhecimentos e significados partindo dos e nos cotidianos (DELEUZE, e GATARRI, 1995). Esses encontros nos possibilitam pensar outros modos de ser e estar na docência universitária, “[...] Esse tipo de abordagem não valoriza apenas o produto final das narrativas, mas essencialmente, o processo vivido pelo sujeito, ou seja, seus sentimentos, sua própria fala, circunstâncias onde esta foi produzida” (LOIOLA, 2004, p. 85- 86).

Apresentamos agora, com maiores detalhes, os dados sobre os 12 professores entrevistados na intenção de situá-los em relação à sua caracterização e de seu lugar de fala sobre suas próprias trajetórias formativas. Para manter o sigilo acadêmico e resguardar a identidade dos participantes resolvemos identificá-los como Raiz, Flor, Palmeira, Água, Borboleta, Lagarto, Chuva, Rosa, Riacho, Árvore, Pedra, Espinho. O critério de escolha desses codinomes se referiu a uma decisão pessoal que significa uma analogia ao que encontramos nos territórios da pesquisa e com base nos encontros com esses sujeitos.

Para a organização dos dados, realizamos a transcrição das anotações no diário de campo, pedindo permissão para a gravação. Em seguida, realizamos as transcrições das entrevistas e enviamos aos professores para a sua validação e anuência de permissão para divulgação de suas falas neste estudo.

Quadro 10 - Caracterização dos professores entrevistados

Professor (a)	Formação Inicial	Última titulação	Tempo na docência superior	Vínculo Empregatício	Ingresso na UECE: Setor de Estudo
Raiz	Pedagogia	Doutorado	35 anos	Efetivo	Metodologias
Flor	Pedagogia	Doutorado	30 anos	Efetivo	Práticas de Ensino
Palmeira	Letras Pedagogia	Pós-doutorado	35 anos	Efetivo	Estágio Supervisionado
Água	Pedagogia	Doutorado	33 anos	Efetivo	Didática, Ensinos, Estágio e Prática de Ensino

Borboleta	Pedagogia	Doutorado	27 anos	Efetivo	Didática de Prática de Ensino
Lagarto	Pedagogia	Doutorado	27 anos	Efetivo	Didática, Prática de Ensino e Didáticas Específicas
Chuva	Pedagogia	Mestrado	05 anos	Substituto	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
Rosa	Ciências Biológicas	Mestrado	10 anos	Substituto	Ensino de Ciências, Geografia, Matemática
Riacho	Pedagogia	Mestrado	10 anos	Substituto	Educação Popular
Árvore	Pedagogia	Mestrado	07 anos	Substituto	Educação Popular
Pedra	Pedagogia	Doutorado	19 anos	Efetivo	Educação Básica
Espinho	Pedagogia	Doutorado	30 anos	Efetivo	Não ingressou por concurso público

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados em relação ao gênero, contamos com um (1) professor e onze (11) professoras. Em relação ao vínculo empregatício, percebemos que dos 12 professores, 8 se enquadram na categoria de professor efetivo e 4 são professores substitutos. No tocante à formação inicial, a maioria dos professores é formada no curso de Pedagogia o que pode evidenciar uma formação sólida com conhecimentos específicos, como destaca a Resolução CNE/CP N° 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2016, p. 1). Essas DCN determinam que:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Esse princípio legal nos provoca a pensar sobre a necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência. Essa reflexão ainda nos permite revisar nossa prática de ensino com base nos saberes teórico-práticos que fundamentam o trabalho docente, como aponta Therrien (2005) ao situar o pedagogo no campo específico do saber e do processo de ensino-aprendizagem.

Os dados revelaram que os professores permanecem por um longo período na docência do ensino superior, especificamente nesse grupo a maioria possui entre 20 a 30 anos de experiência e somente quatro (4) professores possuem de 5 a 10 anos de experiência. Com isso, podemos evidenciar que os vínculos com a IES são duradouros possibilitando a consolidação dos saberes curriculares e experienciais, comprovando as relações didático-

pedagógicas que indicam um diferencial no percurso formativo, como revela a professora SL em sua narrativa: “o meu percurso formativo se constitui nos conhecimentos pedagógicos que têm sua base na ciência da educação, enquanto prática social”. Em relação à trajetória formativa e ao desenvolvimento profissional dos professores, aproxima-nos das ideias de Garcia (1999) e Formosinho (2009) quando organizam esses momentos em desenvolvimento profissional, ciclo de vida e carreira profissional. Com base nos posicionamentos dos autores, podemos afirmar que a docência universitária consiste em uma ação complexa, com diferentes trajetórias, sendo um campo de produção de conhecimento cujo exercício exige saberes necessários à prática e às diferentes fases do processo formativo de profissionais. (CUNHA, 2010),

No estudo de Passeggi e Barbosa (2008) sobre a narrativa e os percursos de vida, encontramos aproximações com os relatos dos professores e o momento de reflexão sobre nosso próprio percurso de formação, com destaque para a afirmação de que a “[...] capacidade de reflexão sobre o que fazemos e, em especial, sobre o que nós fazemos com nós mesmos e o que deixamos de fazer conosco é da nossa condição humana e ela se dá pela linguagem como possibilidade de constante reinvenção de si (p. 90).

Mais adiante, as autoras ainda destacam que “[...] quando se pretende conhecer o indivíduo através de suas narrativas pessoais, precisamos ter presente que ele sempre será provisório, incompleto, sujeito às circunstâncias” (p. 97).

5.2 PERCURSO FORMATIVO E SABERES DOCENTES

Refletir sobre percursos formativos nos remete a estabelecer a indissociabilidade das categorias formação e saberes docentes inerentes ao trabalho e à atividade docente. Os estudos sobre a formação docente realizados nas últimas décadas têm apontado a necessidade de discutir sobre o complexo trabalho docente e sobre os processos formativos na perspectiva de ressignificar as práticas na dimensão reflexiva e crítica. Na concepção de Veiga e Viana (2010, p. 26-27) a formação deve acontecer na profissão, sendo necessário, antes de tudo, buscar uma formação que possibilite ao professor tornar-se um profissional capaz de “[...] participar nos processos de tomada de decisão, de produção, de conhecimento, de participação coletiva, consciente do significado da educação”.

Para identificarmos a constituição da formação e a mobilização dos saberes em suas práticas de ensino, levamos os professores a rememorar sua trajetória pessoal e profissional através de suas narrativas, problematizando as escolhas e decisões durante seu

exercício profissional. Em alguns momentos, percebemos em suas falas lembranças do seu percurso formativo recheadas de emoções, situando momentos marcantes e desafiadores durante o exercício da profissão docente.

Em relação à formação inicial, os professores possuem semelhanças em sua trajetória docente. Dez (10) deles tiveram como primeira formação o curso de Pedagogia, uma (1) professora o curso de Letras e uma (1) professora o curso de Ciências Biológicas. Uma (1) professora teve como segunda licenciatura o curso de Letras e uma (1) professora cursou Ciências Sociais.

Sobre a importância do curso de Pedagogia para a formação dos professores, observamos a narrativa da professora Água que afirmou: “[...] O curso de Pedagogia vai contextualizando e analisando mais profundamente as questões que envolvem a ação docente”. A professora Pedra, apontou que sempre teve preocupação com a organização do espaço pedagógico e da escola e encontrou na Pedagogia subsídios pautados numa gestão democrática de ensino, tornando-se imprescindível uma discussão ampla em todos os cursos de licenciatura em âmbito nacional e principalmente nas IES públicas.

Ainda em relação ao início do percurso formativo nas memórias narrativas dos professores, identificamos algumas diferenças em suas trajetórias, principalmente as experiências familiares, políticas e culturais. As narrativas de formação nos permitiram identificar que os sujeitos ressignificaram seu objeto de reflexão, colocando-se no centro do discurso narrativo. Desse modo, passando pela narrativa a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência formativa, tomando consciência das escolhas e dos caminhos seguidos e reelaborando seus percursos ressignificando suas práticas docentes. Assim, a narração constitui-se espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida (DELORY-MOMBERGER, 2006). Partindo da compreensão de que a formação é um processo contínuo, constituído ao longo da trajetória profissional e baseado nas vivências de situações práticas, entendemos que a formação de professores deve ser realizada antes e durante sua ação docente, percorrendo uma trajetória direcionada a um processo amplo inserido no desenvolvimento profissional.

Essa ação possibilita superar a fragmentação entre teoria e prática que rompe com o significado da constituição dos saberes e da prática docente, considerando que “o desenvolvimento da profissão envolve um conjunto de elementos que se relacionam, estabelecendo condições favoráveis ou desfavoráveis para o exercício e evolução da profissão” (IMBERNÓN, 2000, p. 43). Nesse sentido, entendemos que durante o exercício da postura cartográfica, tornou-se relevante conhecer as tomadas de decisões durante o percurso

dos professores de Didática para compreender suas escolhas profissionais, ou não, de acordo com suas próprias concepções de formação e de saberes docentes.

Desse modo, a cada encontro compartilhado com nossos sujeitos, solicitávamos que descrevessem seu percurso formativo, considerando suas memórias mais remotas, solicitando um detalhamento minucioso de seus caminhos e trajetórias contextualizadas nos diferentes contextos de tempo e lugar de formação. Com base nessa afirmação, lembramos de Josso (2004), que considera que a narrativa permite explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, no sentido de que “[...] vias se abrem, não porque o passado foi reconhecido como tal e por si mesmo, mas porque a dinâmica prospectiva induziu uma história de si, que não está fechada sobre si, mas que dá lugar ao que virá, deixando emergir potencialidades projetivas”. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 365).

A professora Raiz possui graduação em Pedagogia pela UECE, mestrado e doutorado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e Pós-doutorado pela Universidade de Brasília (UnB). Com uma expressão que refletiu um pouco de saudosismo, descreveu que durante mais ou menos 30 anos dedicou-se às atividades de sala de aula, entre a educação básica e o ensino superior e há 10 anos vem intensificando suas pesquisas sobre a formação de professores e a relação desta com o ensino e a pesquisa. Essa descrição nos impulsionou a compreender melhor a constituição de seus saberes pedagógicos na educação básica e em sua prática no ensino superior.

Ela relatou, ainda, que os conhecimentos adquiridos na prática da sala de aula na educação básica ajudaram muito no início do exercício na docência no ensino superior, apesar de serem realidades diferentes, mas que, ao mesmo tempo, possuem aproximações em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Diante de sua fala, consideramos que os saberes são mobilizados na prática pedagógica, como nos ensina Pimenta (2012, p. 49): “[...] o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente”. Nóvoa (2009) aponta que a formação de professores se insere no componente prático, na aquisição de uma cultura profissional, na dimensão pessoal da profissão docente e é marcada por um princípio de responsabilidade social.

A professora Flor possui graduação em Pedagogia pela UECE, mestrado em Educação e doutorado em Educação Brasileira também pela UFC. É professora efetiva da UECE desde a década de 1980. Em relação ao seu percurso formativo, a professora afirmou que “[...] durante meu percurso no magistério venho me identificando muito com o campo da

formação de professores com pesquisas, apesar de ter tido algumas experiências na parte administrativa como gestora de cursos de graduação e pós-graduação”.

A professora Palmeira tem graduação em Letras e Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), fez Mestrado em Educação Brasileira pela UFC, Doutorado e Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Em relação à fala da professora SL, encontramos um entusiasmo e uma alegria ao rememorar seu percurso formativo, descrevendo com detalhes sua trajetória, marcada por vários caminhos na educação. Iniciou o magistério numa cidade do interior do Ceará, ministrando aula na Educação Infantil, no Ensino Normal, no Ensino de 2º Grau (Ensino Médio), depois exerceu a função de gestora de uma escola pública. Após 20 anos de magistério, ingressou na docência superior. A professora também ressaltou que a vivência nesses diferentes espaços de formação durante todo o seu tempo no magistério foi fundamental para seu desenvolvimento profissional: “[...] o meu percurso formativo se constitui no conhecimento pedagógico e sua prática que tem em sua base na ciência da educação enquanto prática social e parte dessa ciência trabalha com os fenômenos de ensinar e aprender”.

Em relação ao relato da professora, entendemos que os saberes docentes se referem aos conhecimentos, competências e habilidades ligados à prática, considerando o contexto social do profissional do magistério no ensino superior. Fazem-se presentes quando relacionados à natureza das diversas origens (pessoal; de suas experiências; disciplinar) e às diferentes fontes de aquisição e de legitimação de seu desenvolvimento profissional plural, heterogêneo e temporal, constituídos individual e coletivamente. Segundo Tardif (2010), os saberes, as práticas e a formação dos docentes 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 diferentes sujeitos participantes dos processos de ensino e aprendizagem.

Guedes (2010, p. 100) nos ensina que

[...] reconhecer que o profissional docente é capaz de refletir sobre o que faz, e daí produzir saberes específicos é conceber esse profissional como um ser capaz de atuar no dia a dia, tendo a reflexão como perspectiva de ressignificação da sua atividade prática.

Com base nesse pensamento do autor, assumimos que a epistemologia da prática situada na formação docente articulada aos saberes da prática educativa é materializada na dimensão social e subjetiva do professor, enquanto sujeito reflexivo capaz de desvelar os saberes que mobiliza na condução da sua ação pedagógica.

Identificamos nas falas dessas professoras que os saberes são constituídos durante a trajetória docente, sendo considerados como ponto de partida para a identidade profissional, como nos lembra Therrien (2012, p. 109) que “[...] discursar sobre saberes, tempo de educação e trabalho docente entre os profissionais de ensino requer uma postura de reflexão colaborativa sobre o que somos, como trabalhamos e para que atuamos”. Para Tardif (2010) os saberes constituídos na formação, nos conteúdos das áreas específicas, nos conhecimentos resultantes das diferentes trajetórias profissionais dialogam com os saberes gerados na prática profissional, ou seja, “[...] o saber dos professores é plural, compulsório, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos” (p.18).

A professora Água, é graduada em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, Especialista em Educação a Distância pela UNB, possui Mestrado e Doutorado em Educação pela UFC. É professora efetiva da UECE desde 1986. Segundo seu relato, o percurso formativo foi iniciado na educação infantil; em seguida teve experiência em turmas de 1º a 4º ano do ensino fundamental, também como servidora da SEDUC e, posteriormente, como professora do ensino superior.

Considera que sua identidade docente para o campo da Didática constituiu-se na sua formação inicial, fato que confirmamos na seguinte afirmação

para o campo da Didática, ainda como aluna do curso de Pedagogia na UFC eu fui monitora de Didática, então quando apareceu o concurso e tinha área da Didática Geral, das Especiais, das Práticas de Ensino, eu me considerei mais habilitada para essa área então, eu digo que o motivo da minha escolha pela área de Didática no concurso, foi a minha experiência como monitora da disciplina na graduação. (Água).

A professora Borboleta é graduada em Pedagogia e tem Especialização em Filosofia da Educação pela UECE, possui Mestrado em Educação pela *University of London* e Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela UFC. Durante sua entrevista, destacou a importância dos conhecimentos adquiridos no Mestrado e no Doutorado articulados à sua experiência nos movimentos sociais, que contribuíram para sua formação política e como professora.

É professora efetiva da UECE desde 1992. Essa professora também descreveu que seu percurso formativo foi constituído para além do espaço da universidade:

Eu sempre procurei, sempre busquei uma formação paralela, ir para congressos, ir para cursos, principalmente para os eventos do sindicato ANDES que discute as questões, essas questões da educação como um todo e todas essas questões eu penso que esses temas servem para a nossa formação humana (Borboleta).

Nesse contexto, interpretamos que os saberes docentes, o percurso formativo e a prática dos professores no ensino superior se fundamentam à medida em que, gradativamente, vão se transformando em ação histórica e transformadora, com significado e sentido para outras ações profissionais incorporando a sua capacidade de observar, questionar e analisar sua prática reflexiva no ambiente acadêmico. Tardif (2010) considera que o docente não somente domina saberes e conhecimentos, como os transforma e produz saberes na ação cotidiana, considerando que a relação dos professores com seus saberes constitui uma atividade que contribui fundamentalmente para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática docente.

O professor Lagarto possui graduação em Pedagogia pela UECE, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela UFC. É professor efetivo da UECE desde 1992. O professor destacou em relação à sua trajetória formativa que “[...] de acordo com minha memória, minha formação também acontece no exercício da docência e como profissional social e político, participando de movimentos sociais, assim é que eu venho constituindo minha identidade como professor”.

Afirmou, ainda, que seu percurso formativo teve início na experiência familiar, constituída pela valorização de conhecimentos na área da educação. Segundo seu relato tecido por meio de uma agradável lembrança, desde jovem começou a exercer a docência em uma cidade do interior do estado do Ceará, mesmo sem ter concluído o curso de licenciatura. O professor também narrou que, inicialmente, seu percurso formativo não foi exclusivamente na IES, como revela na seguinte fala:

Minha formação, ela se deu muito em outros espaços que não o da universidade. Em movimentos sociais, em associações, em partido político, movimentos de igreja, diversos movimentos, de lutas sociais contribuíram muito na minha formação de professor, de profissional (Lagarto).

Em relação à categoria formação, o professor ainda destacou:

eu penso que a formação é uma coisa ampla, que também chamo de formação humana porque está aí incluída tanto a formação do próprio professor que é contínua, como do aluno. O professor está se formando e colaborando com a formação de outros que por sua vez, irão formar outros, então é tudo inter-relacionado.

Corroborando essa afirmação, Cunha (2012, p. 137), comenta que [...] a formação tem a ver com um empoderamento crescente dos profissionais, de forma a alimentarem uma condição de autonomia intelectual, balizada pelos valores coletivos.

A fala dos professores nos permite situar a formação, segundo a concepção de Tardif (2010), destacando os elementos formativos para sua prática profissional, incorporados

à formação inicial, assinalando-os como conhecimentos especializados e formalizados que pertencem a um determinado grupo de profissionais capazes de validar o trabalho de seus pares. A partir das afirmações desse autor, elaboramos nossa compreensão de que os caminhos formativos que nos conduzem à constituição de uma identidade docente estão articulados às histórias de vida, ao entendimento de mundo, à reflexão sobre si, à ação docente e à capacidade de relação com os outros durante a trajetória profissional, dependendo do contexto cultural e social no qual estamos inseridos.

Na interpretação de Pimenta (2009), a formação de professores se sustenta na autoformação uma vez que reelaboram seus saberes iniciais, articulando-os com suas próprias experiências cotidianas vivenciadas nos espaços formativos escolares. Para Tardif (2010, p 12), o saber dos professores durante seu percurso formativo é um saber social “[...] partilhado por um grupo de agentes cuja legitimação de conhecimentos é realizada por outras instituições sociais (universidades, sindicatos, poderes públicos)”.

A professora Chuva possui graduação em Pedagogia pela UECE e Mestrado em Educação Brasileira pela UFC. A professora considera que seu percurso formativo ainda está numa “trajetória inicial”, com pouco tempo de experiência no ensino superior, que teve início em 2014. É professora substituta desde 2014 e tem a UECE como primeira experiência na docência superior. Não tem nenhuma experiência na educação básica. Quando terminou o curso de Mestrado logo em seguida ingressou por seleção pública na UECE. No entanto, considera que sua trajetória profissional se constitui de sua própria identidade como pessoa e revela que “a professora que sou, ela também é reflexo da pessoa que eu sou e a pessoa que eu sou também tem muito reflexo da professora que eu sou. Então, meu conceito de formação é que o professor se forma durante todo o seu percurso pessoal e até mesmo profissional, antes mesmo de ingressar numa instituição de ensino superior”. Como nos ensina Nóvoa (1992), “o professor é uma pessoa, mas parte importante dessa pessoa é o professor”.

A professora Rosa possui graduação em Ciências Biológicas, Especialização em Engenharia Ambiental, Mestrado na área da Saúde pela UFC. Teve experiência na educação básica de 2008 a 2009 e desde 2010 está no ensino superior. Ingressou na UECE em 2012, como professora substituta na seleção para o setor de estudos Ensino de Ciências.

Em sua fala emocionada, ressaltou de forma muito clara que durante sua experiência nos anos iniciais do ensino fundamental aos poucos foi se identificando como professora, pois

[...] foram dois anos de muito aprendizado, foi realmente lá que eu vi o que é ensinar, a complexidade do ato de ensinar, de não enxergar o ensino apenas como uma transmissão de informações, mas de instigar os alunos, de levantar

questionamentos, de buscar os conhecimentos prévios para construção do conhecimento, então foram dois anos muito intensos, muito proveitosos e assim, foi quando eu me enxerguei professora. (Rosa).

A professora *Árvore* é graduada em Pedagogia pela UFC, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), tem Mestrado realizado na UFC e doutoranda em Educação pela UFC. Tem experiência em gestão escolar e é professora da prefeitura municipal desde 1998. É professora substituta da UECE desde 2014. E em 2015, fez concurso para professora efetiva, mas ainda aguarda convocação. Acredita que sua escolha pelo magistério foi em decorrência de sua experiência familiar. Desde o ensino médio, a professora já começou a ter as primeiras experiências como professora voluntária no Projeto de Alfabetização de Adultos.

Diante de tantas memórias do percurso pessoal e profissional tecidas de momentos emotivos, identificamos que os professores se constituem professores nos diversos espaços de formação. Como a professora *Árvore* comentou que tem se identificado muito com a educação popular, com as temáticas ligadas à diversidade étnico-racial. Na sua fala pediu para deixar registrado sua ideia sobre docência e história de vida, ao relatar que “se a gente for retomar nossa própria construção das nossas histórias de vida, ficamos impactados com os nossos professores de uma maneira muito significativa”.

Apropriando-nos de seus relatos, concordamos com a ideia de que durante o percurso formativo os saberes docentes são constituídos por um repertório de conhecimentos sustentados pelas experiências pessoal, cultural, social e histórica, considerando assim que “saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36).

A professora *Riacho* é graduada em Pedagogia pela UFC, possui Mestrado em Educação Brasileira pela UFC e possui bacharelado em Ciências Sociais pela UECE. Teve experiência como professora na Educação Básica. Atualmente está fazendo Doutorado em Educação na UFC. É professora substituta da UECE desde 2014. Sua trajetória formativa para a docência começou sem “grandes pretensões porque não queria ser professora”. Teve experiência como professora voluntária no Projeto de Alfabetização de Adultos e, em seguida, como bolsista no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), experiência vivenciada nas cidades do interior do estado do Ceará, o que influenciou diretamente sua escolha pela área da educação popular e motivou, ainda, sua participação em movimentos sociais.

Podemos perceber que o percurso dessa professora, diante de suas diversas vivências e constituição dos saberes, corrobora o que Gauthier *et al.* (2013) ressaltam, ou seja, que o professor desenvolve um *corpus* de conhecimentos classificados em ofícios do professor, estabelecendo-os em três categorias: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes. O autor ainda destaca a existência de um saber específico no exercício do trabalho docente que está relacionado com a tarefa de ensinar, de natureza prática, e ressignificado na própria ação quando divulgado e validado por outros pesquisadores e por seus pares.

A professora Pedra possui graduação em Pedagogia pela UECE, Mestrado em Educação Brasileira e Doutorado em Educação pela UFC. Teve experiência como professora no curso Pedagógico, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. É professora efetiva da UECE desde 2005. Segundo a fala da professora, seu percurso formativo teve início bem antes de ingressar na universidade, como professora voluntária de um projeto comunitário. Com essa experiência fez a escolha pelo curso de Pedagogia da UECE. Seu percurso formativo também teve grande influência das áreas de Filosofia e Sociologia. Em relação ao conceito de formação inicial, afirmou que deve ser percorrido com a “construção de muitos conhecimentos teóricos e práticos que vai ajudar na identidade e no desenvolvimento profissional”.

A professora Espinho é graduada em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), tem Mestrado e Doutorado em Educação pela UFC e Pós-Doutorado em Currículo e Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Seu ingresso no curso de Pedagogia foi em decorrência de exemplos de outros professores e por acreditar que a profissão de pedagoga “tem um impacto social muito grande”. Ingressou na docência superior por meio de indicação e não por concurso público. Há 10 anos, tem se aproximado bastante da área da saúde contribuindo com a formação de professores e desenvolvendo projetos e cursos de formação docente. Em relação ao seu percurso de formação para a disciplina de Didática, afirmou: “[...] fui me percebendo cada vez mais como professora porque identifiquei que um dos maiores problemas na formação dos professores era a questão da maneira como o professor universitário fazia essa formação...”.

Em face desses relatos, percebemos que ser professor não significa somente ter domínio de conhecimentos científicos sistematizados, não se limita a processos formais, mas consiste na constituição de saberes e fazeres de determinado campo, mobilizados pela prática de ensino, que vão sendo elaborados pela consolidação e pelo desenvolvimento profissional

na docência universitária. Tardif e Lessard (2007) nomeiam diferentes saberes, como os sociais, os escolares, os disciplinares e os curriculares, além dos saberes que têm raízes nas ciências da educação e no saber-fazer do educador.

A cada encontro com os professores, desenhávamos o perfil dos meus sujeitos, delineando os percursos que se caracterizavam pelas diferentes possibilidades formativas. Esses movimentos de formação apresentavam aproximações e, em outros momentos, distancimentos, materializados quando os participantes discorriam sobre seu envolvimento em espaços como sindicatos, movimentos sociais, pesquisa nas IES, atividades de extensão etc.

Esses movimentos profissionais reverberam na individualidade e na coletividade do cenário acadêmico, pois é “nesse contexto de construção de saberes docentes ao longo da vida que a dimensão profissional constitui a identidade do professor e se reflete no seu agir diário” (ENRICONE, 2009, p. 65).

Assim, com base nos percursos constitutivos dos professores descritos acima, decidimos organizar a trajetória formativa para o campo da Didática, com destaque para os relatos dos professores referentes à construção dos saberes docentes mobilizados nas práticas de ensino com base em suas experiências à frente da referida disciplina nos diferentes cursos de licenciatura da UECE.

5.3 DIDÁTICA E SABERES MOBILIZADOS NA PRÁTICA DE ENSINO DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Para adentrar na discussão sobre os saberes mobilizados nas práticas de ensino dos professores dos cursos de licenciatura no campo da Didática, apresentamos os dados referentes às disciplinas ministradas pelos participantes da pesquisa e os cursos nos quais ministraram essa disciplina no período 2008 a 2015.

No Quadro 12, vamos perceber que existem nomenclaturas diferentes para a disciplina de Didática. Vale lembrar que esses dados foram coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e estão nas matrizes curriculares de cada PPC.

Quadro 11 - Professores, disciplinas ministradas nos cursos de Licenciatura, Cursos em que ministraram a disciplina de Didática (Itaperi e Fátima), considerando o período de 2008 a 2015

Professores	Disciplinas ministradas nos cursos de licenciatura	Cursos em que ministraram a disciplina de Didática
Raiz	Didática	Música, Letras, Ciências Sociais, Filosofia
Flor	Didática, Didática Geral I	Pedagogia, Música, Geografia
Palmeira	Didática, Didática I	Matemática, Filosofia Letras, Educação Física, Música.
Água	Didática	Pedagogia, Música, Geografia, Letras
Borboleta	Didática	Pedagogia, Química, Letras, Ciências Sociais
Lagarto	Didática Geral, Didática	Pedagogia, Matemática, Física
Chuva	Didática	Letras, Filosofia
Rosa	Didática	Pedagogia, Ciências Biológicas.
Riacho	Didática	Filosofia, Ciências Biológicas, Geografia.
Árvore	Didática, Didática Geral I	Letras, Filosofia, Geografia
Pedra	Didática Geral	Letras, Biologia, Química, Geografia
Espinho	Didática Geral	Pedagogia, Geografia, História.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PPC de Pedagogia (2008).

Para entender a diversidade das disciplinas ministradas nos diferentes cursos de licenciatura é preciso esclarecer que os professores do curso de Pedagogia do CED/UECE, a cada semestre letivo, também são lotados em outras disciplinas. Identificamos nas narrativas desses professores a inconstância, a cada semestre, na lotação para ministrar a disciplina de Didática nas variadas licenciaturas, o que pode corroborar a fragilidade na identificação com seu curso de origem e com o setor de estudo para o qual fez a seleção de ingresso na UECE, além do fato de o professor não conseguir desenvolver uma identidade com o curso associada às mudanças de disciplinas a cada semestre letivo.

Diante dessa análise, perguntamos aos professores se existem diferenças em ministrar a disciplina de Didática nos diferentes cursos de licenciatura. Sobre isso, a professora Palmeira pontuou que:

[...] eu respondo que sim. Com os futuros pedagogos eu tenho que lidar com a desvalorização e o preconceito e de ser professor da educação básica e com os alunos das licenciaturas, com uma equivocada superioridade dos docentes e discentes das várias ciências: sociais, exatas, da natureza etc. Penso que os alunos precisam ser tratados como futuros professores já que estão nos cursos de licenciatura.

Em sua narrativa, a professora Palmeira ainda destacou que sentia muitas diferenças tanto na maneira de ministrar as aulas como na relação com os seus pares, afirmando que:

foi muito difícil ministrar em diferentes cursos porque a gente começava e terminava o semestre sem contato com os demais colegas daquele curso, ao mesmo tempo ficava um certo distanciamento dos demais colegas da Pedagogia porque atuávamos nos outros cursos e espaços. Além disso, com os futuros pedagogos eu tenho que lidar com a desvalorização e o preconceito de “ser professor” da educação básica e com os alunos das outras licenciaturas com uma equivocada “superioridade” das ciências. (Palmeira).

Na pesquisa realizada por Cunha (2018, p. 203), em relação às narrativas dos professores de Didática e suas aprendizagens ficou evidente que

Refletir sobre a própria prática constitui-se, portanto, uma nova perspectiva de formação, que destaca a importância do estudo do pensamento prático dos professores como um fator que influencia e determina a prática do ensino diferente da lógica da racionalidade técnica que se opõe ao desenvolvimento de uma prática reflexiva.

A constituição dos saberes docentes para o campo de Didática foi uma das inquietações durante nosso estudo, devido à sua relevância para atender ao objetivo central do mesmo. Desse modo, expressamos as narrativas em destaque, elencando as categorias “formação” e “saberes” para o campo da Didática.

Dos 12 professores entrevistados, identificamos 07 que, durante seu percurso formativo, foram se constituindo professores para o campo da Didática ao longo de sua trajetória profissional, realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão e participando de eventos científicos, “[...] esses eventos contribuem porque a gente começa a trazer a dimensão da experiência como base para nossos processos formativos e reflexivos da docência, mas confesso que participo muito pouco dos encontros da área da Didática da docência”, relatou a professora Árvore.

A professora Borboleta destacou que, durante sua formação, o exercício do magistério tem sido tão importante quanto sua formação em outros espaços sociais e políticos, como suas experiências pessoais, afirmando que “[...] durante meu percurso formativo participei de vários cursos, eventos e uma formação paralela nos congressos do sindicato docente, da ANDES e de outros espaços da categoria professor, dos encontros para a Didática não tenho participado”.

Para Pimenta e Anastasiou (2008), o professor constitui-se de um profissional, alguém que vai se diferenciando do outro, uma pessoa que está em constante e inacabado processo de formação:

[...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p.77).

Retratar essas temáticas abordadas pelos autores nos fez lembrar da fala de uma das professoras que entrevistamos, ao se reportar às concepções da Didática, ou seja,

Didática essa teoria da formação e por outro lado tem várias vertentes de pessoas que pesquisam por exemplo a Vera Candau, ela está pesquisando a Didática na Interculturalidade. Aída em Pernambuco trabalha Didática e Direitos Humanos; a Socorro está trabalhando a negritude, Didática e Negritude. Então, assim nós aqui na universidade aqui na Estadual, no PPGE, trabalhamos a Didática e a formação do professor de ensino superior, Didática como fundamental na formação do professor do ensino superior (M2).

Encontramos em Tardif (2010) uma aproximação com a fala da professora Rosa, quando se refere aos saberes pré-profissionais e de como estes “[...] serão mobilizados e utilizados em seguida, quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério” (p. 69). Para o percurso formativo desses professores, afirmamos, apoiados ainda em Tardif (2010), que o saber desses sujeitos é plural e temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e no exercício profissional.

Identificamos cinco (05) professores que se constituíram como titulares da disciplina de Didática desde sua formação inicial até sua formação contínua e continuada. Evidenciamos que esse caminho para a docência na área da Didática foi revelado em seus relatos quando mencionavam que, durante o percurso formativo, foram ministrando aulas no Curso Normal e nos cursos de graduação, como monitores(as) da disciplina de Didática no curso de graduação, realizando estudos e pesquisas no campo, participando de encontros e eventos, produzindo textos e livros sobre as temáticas de ensino e aprendizagem, ação docente, processo de ensino e aprendizagem com foco na avaliação, planejamento, conteúdos, metodologias e estratégias de ensino, elementos constituintes da Didática.

Segunda Pimenta e Anastasiou (2005), a formação contínua se refere a uma formação conteudista que necessariamente não se coaduna com a formação pedagógica, posto que as IES não possibilitam vários momentos para esse tipo de formação específica para a docência no ensino superior. Para Lima (2008), “[...] a formação contínua é a articulação entre o trabalho do docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. Para Marcelo Garcia (1999), formação continuada se refere a atividades que o professor realiza para a aperfeiçoamento de seu trabalho docente, portanto, tem uma intencionalidade formativa.

Outro aspecto destacado foi se e como a formação inicial ou continuada contribuiu com sua identidade profissional para adentrarem no campo da Didática. Todos os professores responderem que tiveram a disciplina em sua matriz curricular na formação inicial. No entanto, percebemos que alguns não tiveram boas lembranças da disciplina durante

a sua formação inicial, porque tiveram lacunas teórico-metodológicas que não contribuíram para sua identidade como professores(as) desse campo. Conforme Magalhães Júnior; Cavaignac (2018, p. 915):

[...] 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. Quando o foco são professores universitários responsáveis pela formação de novos docentes, a preocupação aumenta.

Percebemos essa situação no relato de Chuva, pois “[...] a história com a Didática na formação inicial não foi um momento muito satisfatório, uma disciplina que eu saí com um certo preconceito porque tinha reforçada a ideia da questão técnico-instrumentalista”.

A professora Pedra descreveu a disciplina de Didática durante a sua trajetória na formação inicial da seguinte maneira:

Na verdade, eu me recordo que as disciplinas que me chamavam mais atenção eram aquelas ligadas aos Fundamentos da Educação e eu tinha menos afinidade com as de Metodologias, ligadas à Didática. Meus colegas da graduação tinham a perspectiva de considerar a Didática, como uma disciplina que iria ensinar a dar aula. Eu sempre tive a preocupação muito maior em compreender como se organiza o espaço pedagógico, a organização da escola.

Na fala da professora Árvore, tem muitas lembranças de professoras de Didática, e destacou:

Na Pós-Graduação também tenho essas experiências com alguns professores, um componente curricular: Didática do Ensino Superior que foi muito importante porque a gente compreende como esses processos se constroem e como a gente se forma professor universitário que não está só na titulação, mas também nesse complexo que é o diálogo com a práxis, a pesquisa e a formação inicial.

Ainda em relação à categoria saberes docentes, indagamos sobre quais saberes são necessários para se constituírem professores e para ministrarem a disciplina de Didática. A professora Água relatou que:

Os saberes específicos da Didática são todos aqueles que dizem respeito aos processos pedagógicos que envolvem o ensino, a aprendizagem e de gestão de sala de aula., são os fins e os meios de ensino-aprendizagem, dos objetivos de ensino aos procedimentos didáticos e de avaliação da aprendizagem.

A professora Rosa também comentou sobre os saberes necessários ao campo da Didática, relacionando-os à prática pedagógica, afirmando que

Eu acho que é importante nesse processo é a reflexão, de estar sempre refletindo sobre a sua prática, diversificar as suas estratégias, conhecer para poder diversificar, conhecer os alunos para pensar em estratégias diferenciadas para cada público, importância de um planejamento, conhecer a história da Didática e o papel da Didática diante das necessidades atuais.

Em relação aos saberes necessários à docência, o relato da professora Borboleta revelou que “[...] O primeiro ponto para ser docente é o saber da humanidade, é um

conhecimento que só o tempo nos ensina, a formação, o compromisso, o conhecimento dos livros, os conhecimentos teórico-metodológicos”.

Na concepção de Cunha (2018, p. 200), a aprendizagem da docência é “[...] um processo complexo de produção do conhecimento que ocorre ao longo da vida do professor envolvendo diferentes espaços, tempos, comunidades de aprendizagem, experiências, significações, dentre outros”. Defendemos que os saberes docentes para o campo da Didática são constituídos em saberes de conteúdo específicos, curriculares, disciplinares, experienciais, saberes da ciência, saberes pedagógicos e mobilizados nas práticas de ensino.

Tardif (2010) admite que os saberes docentes e sua relação com a profissionalização dos professores são constituídos pelo exercício da docência. Na compreensão sobre o que pensam os professores acerca de seus saberes, o autor considera que o mesmo é constituído de diversos saberes que surgem de diversas fontes sendo relacionados e mobilizados de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Assim, descreve o saber docente em quatro categorias: os saberes da formação profissional; os saberes curriculares; os saberes experienciais e os saberes disciplinares. Para ele, o professor 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” (2010, p. 39).

Gauthier (2013) destaca a existência de um saber específico no exercício do trabalho docente. Saber relacionado à tarefa de ensinar, que é da prática, e é ressignificado pela própria ação quando divulgado e validado por outros pesquisadores e por seus pares. O professor do ensino superior se insere no âmbito institucional levando consigo suas diversas origens (pessoal; de suas experiências; disciplinar) e as diferentes fontes de sua aquisição e legitimação de seu desenvolvimento profissional plural, heterogêneo e temporal, constituídos individual e coletivamente.

Para contribuir com as narrativas formativas para o campo da Didática, também nos lembramos do pensamento de Libâneo (1994), ao apontar que a Didática é uma das disciplinas da Pedagogia responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, pois se destina ao estudo dos objetivos, dos conteúdos selecionados e das metodologias utilizadas, elementos constituintes do campo da Didática. Na narrativa da professora Árvore, “a didática também tem uma identidade, ela atravessa os elementos culturais da forma de libertação do mundo, a forma como esses sujeitos compreendem a escola, o papel social, a formação interfere as suas práticas docentes também”.

Para Pimenta e Lima (2010), a Didática constitui-se como uma das áreas da Pedagogia que estuda os fundamentos do ensinar e do aprender, as metodologias e as estratégias de ensino que acontecem de acordo com as condições da sala de aula. Libâneo (1994), ao afirmar que a Didática é uma das disciplinas integrantes da Pedagogia, considera sua relevância epistemológica no campo da docência, evidenciando seu papel na formação de professores e no trabalho docente.

Em relação à participação dos professores no Núcleo de Didática do Colegiado do Curso de Pedagogia e nas reuniões ou encontros pedagógicos, identificamos respostas bastante distintas, nas quais podemos constatar que a maioria dos professores não participam dessas reuniões, principalmente porque ministravam outras disciplinas no curso de Pedagogia e em outras IES, portanto não tinham condições de estar presente nesse núcleo nem de compartilhar de momentos formativos para o campo da Didática.

No entanto, nos relatos das professoras que participavam das reuniões do Núcleo de Didática, consideramos importante destacar a fala da professora Pedra:

[...] eu me lembro que a gente se reunia muito mais para planejar as disciplinas, para pensar o que cada um estava fazendo, na verdade assim, para atualizar os programas, uma vez que estavam vários professores ministrando a mesma disciplina, mas em cursos diferentes.

A professora Rosa lembrou que participava de poucas reuniões do Núcleo porque estava em outra instituição de ensino. No entanto, quando tinha condições de estar presente ela não percebia nenhum momento formativo para o campo da Didática, ou seja,

Naquele período, eu me lembro que a coordenação tinha uma iniciativa de formar os Núcleos e ter encontros mensais para discutir a algo mais interdisciplinar, alguma proposta. Chegamos a nos reunir algumas vezes, mas não no Núcleo de Didática, na área dos Ensino, Ensino de matemática, de Ciências, mas assim, na Didática especificamente, no Curso de Pedagogia, eu não participei.

A professora Raiz ressaltou que quando participava da reuniões não havia momentos formativos, mas eram encontros mais para discutir sobre as questões de coordenação: “[...] eu me lembro, já faz tempo, que nas reuniões dos núcleos era para discutir os programas, mas que depois os professores nem se encontravam mais nos núcleos durante todo o semestre não”.

Sobre isso, a professora Água, destacou que:

Nós não discutíamos a formação inicial dos membros do núcleo, nas reuniões a preocupação dos Núcleos era, prioritariamente com planejamento participativo, discussão de questões presentes na realidade e afins com as disciplinas do núcleo e com a nossa própria formação. Fazia parte do Núcleo de Didática, por exemplo toda uma discussão sobre a interdisciplinaridade e projetos de ensino. Lembro de alguns seminários, de algumas leituras complementares sobre isso. Eu participava também de um outro Núcleo: Política, planejamento e gestão.

A convergência dos dados referentes aos relatos dos professores, evidencia que nos encontros e nos diálogos entre pares não estavam presentes as discussões sobre os saberes específicos da Didática e sobre a mobilização desses saberes em suas práticas de ensino.

As falas das professoras também revelam uma preocupação com os momentos mais técnicos, como o planejamento e a execução da aula, lembrando-nos da Didática na perspectiva tecnicista e instrumentalista.

É importante salientar que em todos os relatos dos professores em relação a essa temática, os mesmos relataram que quando participavam dos encontros não havia nenhum momento formativo para as suas áreas específicas. No entanto, para que pudessemos comentar com mais propriedade sobre esse tema, teria sido necessário que dispendêssemos tempo observando as práticas dos participantes em sala de aula, acompanhando e participando das práticas de ensino desses sujeitos o que, para este estudo, não se constituiu enquanto etapa de pesquisa.

Em relação à categoria prática de ensino, ao serem perguntados se a constituição dos saberes, no campo da Didática, mobiliza as práticas de ensino, considerando o planejamento, os saberes dos conteúdos ministrados nas disciplinas atendendo às orientações das DCN e dos PPC, assim como as metodologias e estratégias de ensino utilizadas na Didática, os professores foram categóricos ao afirmarem que os saberes da Didática são, sim, mobilizados em diferentes momentos.

Nessa perspectiva, vale a pena destacar a fala da professora Árvore que se referiu à mobilização dos saberes para além de saberes docentes específicos

[...] é interessante porque os saberes em relação as práticas porque parto muito do pressuposto de que a Didática como ela dialoga com várias outras ciência ela também transforma os saberes pedagógicos, aí eu trago essa ideia de que a possibilidade de uma intervenção pedagógica tá muito voltada para as pedagogias progressista e libertadora, trago minhas influências de vida, até o multiculturalismo e onde eu bebo a base epistemológica.

Essa narrativa da professora nos conduziu às ideias de Tardif (2010) e Sacristán (1999), ao afirmarem que, sustentado na prática, o professor domina os saberes e os conhecimentos docentes, sendo capaz de transformar e produzir novos saberes. Tardif (2010) afirma, ainda, que os saberes docentes só existem quando associados às naturezas diversas de suas origens, às diferentes fontes de suas aquisições e às relações que os professores estabelecem com seus saberes. Segundo Gauthier (2013), esses saberes são próprios, sendo uma construção única a partir de outros saberes que foram constituídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, tendo em comum os saberes de outros professores.

Poucos professores relataram acerca da relação entre a disciplina de Didática com os PPC e as DCN. Sobre esse assunto, temos a fala da professora Pedra quando apontou que existiam momentos entre seus pares em que era manifesta a preocupação ou o interesse com esses documentos:

Nas reuniões do colegiado se discutia questões relacionadas à mudança curricular, atualização do Projeto Pedagógico e depois por interesse próprio eu comecei a estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais e passei a me apropriar desse debate e depois de 2008 principalmente sobre a regulamentação do Curso de Pedagogia a possibilidade de criar um Conselho que tramitava na Câmara dos Deputados e eu fui me apropriar dessa discussão.

Os saberes específicos são mobilizados nas práticas docentes, sendo pautados na ideia da epistemologia da prática, trazendo sentidos e significados para a ação docente, o que correspondem ao processo de ensinar e ao desenvolvimento profissional. Encontramos relação com essa consideração no relato da professora Raiz quando esta diz que

as estratégias e metodologias estão centradas nessa questão: uma profissão chamada professor no seu trabalho de ensinar e nisso vai o planejamento, a metodologia, a avaliação, o contexto escolar, a sala de aula, o ingresso na profissão, o desenvolvimento profissional.

Segundo Tardif (2010), os saberes da experiência servem como validação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano, argumentando que o conhecimento é uma construção coletiva legitimada no decorrer das práticas sociais. Nesse caso, se os saberes dos professores resultam de ação, de experiência e de reflexão sobre sua ação, então significa dizer que a epistemologia da prática possibilita um repertório de conhecimentos contextualizados para a prática de ensino.

Durante seu percurso formativo, o professor mobiliza os saberes da experiência, os quais, segundo Pimenta (2005), são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.

Acompanhando as ideias supracitadas, lembramo-nos dos ensinamentos de Magalhães Júnior (2014, p. 9) que defende que:

formação inicial de professores evidencia-se a crítica acerca da oferta de um ensino desarticulado das reais necessidades teórico-metodológicas dos professores, bem como do distanciamento e estranhamento docente em função da realidade vivenciada pelas escolas, configurando-se uma dicotomia teoria-prática na constituição do conhecimento.

Assim, partimos da premissa de que para se constituir professor da disciplina de Didática, é preciso reunir um *corpus* de saberes específicos validados pela prática profissional, em especial daquele que vai ensinar a ensinar. Para Tardif (2010), a prática considerada como um momento de produção de conhecimentos ocupa lugar central na

mobilização dos saberes docentes, agregando-os como parte da formação de professores e legitimando espaços de constituição e compartilhamento desses saberes docentes.

Entretanto, Morosini (2000) e Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que pouca atenção é destinada à formação e à preparação do professor universitário para o exercício de ensinar. Ressaltando, ainda, que a maioria dos docentes universitários não possui uma formação específica para o ensinar. Desse modo, Pimenta (2009, p. 19) afirma que “[...] mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no curso de Didática que se propõe a mediar o processo de construção de identidade de futuros professores”. Nessa direção, os saberes da prática são identificados com o modo de ser e de agir do professor estreitamente articulado às múltiplas dimensões do fazer pedagógico e do fazer-se docente.

Corroborando essa ideia, Tardif (2010, p. 181) ressalta que “[...] a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e à adaptam a sua profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida”.

Nessa análise, consideramos que a epistemologia da prática dos professores configura-se como elemento importante enquanto *locus* de sua experiência cotidiana legitimada pela profissão docente em si. Para Therrien (2010, p. 310), a epistemologia da prática “[...] permite revelar os saberes que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecer sua natureza, compreender como estão interligados efetivamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas suas atividades e na própria identidade”. Nesse contexto, a epistemologia da prática profissional é “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2010, p. 255).

Ainda em relação à prática dos professores, Therrien (2006, p. p.4) afirma que “[...] o olhar da epistemologia da prática como princípio de formação dos profissionais de educação abre perspectivas para a reconstrução de novos horizontes de emancipação humana e social”. A concepção de epistemologia da prática profissional apontada por Tardif (2010) a considera como “[...] o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p.255).

Com base nas memórias dos percursos formativos dos professores e apoiados no diálogo com os autores, defendemos o pressuposto de que a constituição dos docentes é proveniente do próprio trabalho, da dimensão subjetiva e coletiva e da ação situada em sua prática de ensino.

A constituição do fazer-se docente acontece por meio de uma teia de relações que os professores estabelecem de acordo com suas concepções e escolhas pessoais ao longo de sua trajetória profissional, da ação docente situada e mediada pela resignificação do trabalho docente, possibilitando o diálogo de natureza profissional, cultural, política e social. Desse modo, os saberes são constituídos ao longo de seu percurso formativo, sendo capazes de mobilizar sua prática pedagógica. Nessa interpretação, Tardif (2010, p. 14):

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência política.

Nas narrativas dos participantes acerca de seus contextos em direção à docência no campo da Didática, identificamos que os saberes docentes permitem o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica que se estrutura nos conhecimentos pedagógicos e centra-se no ensino, considerando a atuação pedagógica repleta de sentidos e significados para a sua profissionalização docente.

Nesta seção, tivemos a preocupação de dar voz aos professores que lembraram as situações relativas à constituição dos saberes pedagógicos resultantes de sua formação inicial, contínua e continuada, assim como suas implicações para o campo da Didática, cujo objeto de estudo se refere ao ensino e aprendizagem na relação direta com os elementos de ensinar e aprender, elementos constituintes e necessários à formação nos cursos de licenciatura.

Com essa preocupação, conseguimos perceber e desvendar a trama de relações nas trajetórias formativas dos professores e os fios que tecem suas memórias quando rememoraram seus percursos formativos no campo da Didática e as decisões pessoais e profissionais que tiveram que tomar para o ingresso na docência universitária. A formação de professores é considerada como uma ação contínua e progressiva materializada pelos conhecimentos adquiridos durante seu percurso formativo resultado da formação profissional e do exercício da docência que se fundamenta com base nos valores e nas dimensões socioculturais de uma dada realidade.

Nesse contexto, Nono e Mizukami (2002, p. 74) analisaram diferentes casos de ensino de como os professores pensam e o que pensam sobre seu processo de aprendizagem profissional, sobre suas próprias concepções acerca da aprendizagem e do ensino. As autoras consideraram que essa ação estimula os professores a assumirem uma prática reflexiva sobre o ensino, enfatizando o desenvolvimento profissional que pode

Permitir ao professor descrever a situação vivida sobre seu ensino, parece garantir que os conhecimentos mobilizados por ele diante de uma situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, repensados, modificados por outros colegas.

Diante do exposto, e ainda com base nas memórias de vida profissional dos professores, ficou claro que a constituição dos saberes mobilizados nas práticas de ensino dos professores da disciplina de Didática tem importância quando estes conseguem interpretar os significados de ensinar e saber ensinar, dimensão eminentemente pedagógica. Isso contribui com sua formação através de uma postura crítica que encontra fundamento na prática, explicitando, portanto, as contradições das dimensões política, técnica, cultural e social que se configuram no trabalho subjetivo e coletivo do professor.

Ao apontar a Didática como uma disciplina pedagógica, Veiga (2018, p. 54) destaca que:

Didática como disciplina pedagógica tem uma natureza teórico-prática não pode se reduzir ao domínio dos procedimentos, dos materiais, nem dos recursos didáticos dimensão importante, da organização da aula, mas por si só não possibilita a compreensão do processo de ensino em suas múltiplas determinações.

Os saberes pedagógicos são constituídos nos momentos de reflexão sobre a prática, materializados no trabalho docente que se constitui na práxis profissional relacionada a um saber-fazer docente. Nessa perspectiva, defendemos que a constituição dos saberes docentes dos professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura resulta dos conhecimentos, geral e específicos, das habilidades e das competências profissionais, estruturados e organizados na indissociabilidade entre teoria e prática e na relação direta e estreita entre o ensinar e o aprender, ou seja, “[...] não existe ensinar sem aprender e com isso quero dizer mais, diria o ato de ensinar exige a existência de quem ensina” (FREIRE, 1996, p. 17).

Aproximando essas ideias, Gauthier *et al.* (2013) afirmam que os saberes docentes são próprios, sendo uma construção única e associada a outros saberes constituídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, tendo em comum os saberes de outros professores.

A seguir, apresentamos a conclusão desta Tese com o propósito de ressaltar nossas análises neste estudo e na certeza de que nosso papel na pesquisa no campo da formação de professores não se encerrou neste estudo, podendo ser a porta de entrada para novas pesquisas e contribuições para a docência no ensino superior.

6 CONCLUSÃO: FIM DA ESTRADA SINALIZA QUE O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR



Canção da estrada aberta

A pé e de coração leve eu tomo a estrada aberta,
Saudável, livre, o mundo diante de mim,
O longo caminho de terra diante de mim levando para
onde quer que eu escolha.
Doravante eu não peço boa sorte, eu mesmo sou a boa
sorte,

Doravante eu não choramingo mais, eu não adio mais,
não preciso de nada,
Basta de reclamações entre paredes, bibliotecas,
querelas críticas,
Forte e satisfeito eu viajo a estrada aberta.
A terra, isto é suficiente,
Eu não quero as constelações mais perto,
Eu sei que elas estão muito bem onde estão,
Eu sei que elas são o suficiente para aqueles que
pertencem a elas.
(Mesmo aqui eu carrego meus velhos e deliciosos
fardos,

Eu os carrego, homens e mulheres, eu os carrego
comigo para onde quer que eu vá, Eu juro que é
impossível me livrar deles,
Eu estou preenchido deles, e vou preenchê-los de volta).
(Walt Whitman).

Pensando no que representaria esse momento da Tese, queria encontrar uma poesia que significasse o caminho percorrido, mas, ao mesmo tempo, não finalizado. O caminho que comecei a percorrer há quatro anos atrás, quando após muito refletir, decidi fazer a seleção para o curso de Doutorado no PPGE, sabendo que este traria mudanças significativas para meu percurso pessoal e profissional com muito estudo, leituras, dedicação, renúncias, exigências internas e externas, cobranças de uma nova postura intelectual e teórica.

Assim, num dia muito atribulado de atividades e leituras, folheando alguns livros em uma livraria, encontrei o trecho dessa poesia intitulada “Canção da estrada aberta”. Nesse momento passei a refletir: “Bem, estou finalizando um trabalho exaustivo ao mesmo tempo gratificante e um sonho que estava sendo realizado, mas continuo pensando que minha estrada pessoal e profissional ainda está sinalizada com algumas placas: aberta, ainda tenho muito caminho a percorrer”. Então, cheguei a primeira conclusão de nosso estudo: Renata, a estrada continua.

Compreendo que a partir de agora minha missão como pesquisadora é defender as ideias apresentadas neste estudo, ponto de partida para uma investigação complexa sobre a formação de professores para a docência universitária e principalmente, o percurso formativo para o campo da Didática. Entendendo que, a especificidade da Didática se sustenta na premissa da unidade do aprender e ensinar, na estreita relação do saber com a prática situada e contextualizada apropriadas para definir, investigar e mobilizar os saberes profissionais para a ação docente. Desejamos retomar a questão central do nosso estudo: Como foram constituídos os percursos de formação e os saberes mobilizados na prática de ensino dos professores que lecionam a disciplina de Didática nos cursos de Licenciatura da UECE? Tecemos nossas conclusões.

Pesquisar a temática central da Tese, formação de professores, foi um grande desafio diante da multiplicidade de estudos sobre a identidade e o desenvolvimento profissional docente. Deparei-me com diferentes compreensões sobre como os professores se constituem professores, como mobilizam seus saberes docentes e como organizam suas práticas de ensino no exercício da docência universitária. Nesse arcabouço teórico, ressaltamos que a percepção do professor, profissional que desenvolve sua ação ratificada na racionalidade reflexiva, é capaz de favorecer mudanças significativas em sua própria profissionalização e na prática em diferentes contextos do processo formativo.

Diante dessa análise, considero que o debate acerca da docência universitária se situa como central no âmbito das reflexões sobre o trabalho docente, os saberes docentes e as implicações da prática de ensino para a formação de professores no ensino superior. Portanto, a docência universitária se constitui no contexto da sala de aula, considerada como espaço privilegiado do processo de ensino e de aprendizagem, e na relação pedagógica entre professor, estudante e saberes construídos.

Nessa teia de relações, o trabalho docente articulado à constituição dos saberes, da formação e das práticas dos professores compõe o elemento essencial à prática que atende às necessidades do percurso da formação inicial e continuada. Essa afirmação evidencia que o trabalho docente como uma práxis que se consolida no movimento da ação-reflexão-ação, que não deve estar descontextualizada da realidade formativa, mas que deve possibilitar o diálogo entre o saber e saber-fazer durante o percurso profissional do professor.

Assim, ressalto que pesquisar sobre a constituição dos saberes docentes em diferentes tempos e espaços do ensino superior fomentou discussões acerca do papel do professor enquanto sujeito reflexivo capaz de superar os desafios e os diferentes conflitos profissionais, inclusive os seus próprios. Esse exercício investigativo, nos possibilitou,

também, refletir sobre a profissionalização do ensino contextualizado e situado na atualidade, envolvendo a formação inicial e continuada de professores realizada no ensino superior. A constituição do saber docente se fundamenta no processo de mobilização e mudanças de conhecimentos para a apropriação de novos saberes com sentido e significados para uma ressignificação da prática. Desse modo, o docente que atua no ensino superior necessita, além de sólidos conhecimentos específicos, de habilidades e competências pedagógicas na área que atua.

Investigar o percurso formativo dos professores, implicou refletir sobre a relevância das reflexões acerca de seus saberes em um sentido temporal, heterogêneo e plural. Partindo desse entendimento, dialogando com os autores em apreço nesse estudo, apreendo o conceito de saber docente articulado à profissão docente, assim como suas aproximações conceituais, ainda que cada um dos autores construa suas próprias ideias de acordo com as particularidades teóricas e filosóficas que defendem.

Assim, defendo que os saberes docentes são identificados como saberes da experiência que não precisam ser validados no campo científico, pois somente pelo compartilhamento e socialização dos mesmos entre os pares já é suficiente para que os mesmos sejam reconhecidos e validados, deixando de ser um saber individual passando a ser saber coletivo, um saber com o outro e para outro. Os saberes são reconhecidos como os saberes da ação pedagógica, mobilizados a partir de vários elementos da profissão do professor. Dentre estes, compreendem os saberes sistemáticos e os saberes da experiência que, entretanto, não representam uma verdade absoluta, sendo necessário que os mesmos sejam legitimados e institucionalizados para a constituição da formação de professores.

Com base nos pressupostos desses autores, e com base nos dados de nossa pesquisa, afirmo que todos esses saberes envolvem habilidades, competências e conhecimentos voltados ao exercício da prática de ensino, possibilitando novas experiências formativas para o trabalho docente, resultando em uma formação inicial, contínua e continuada aliada às condições de trabalho dos professores no ensino superior.

A postura cartográfica como percurso de pesquisa objetivou conhecer os processos formativos dos professores. Essa atitude metodológica correspondeu à detalhada descrição do contexto para a realização desta Tese, quando nos posicionamos diante das escolhas e decisões tomadas ao longo da feitura desta pesquisa e dos caminhos percorridos por mim e pelos sujeitos participantes. Essa postura foi delineada no desenho de um mapa cartográfico no qual, ao longo dos encontros, foram sendo desvelados os percursos desses

atores e os mesmos captados pelo exercício da escuta sobre os caminhos e trajetórias, pessoal profissional.

Assim, utilizando a postura cartográfica como uma atitude perante o exercício de refletir e justificar os caminhos da pesquisa, consegui fazer parte desse processo investigativo, percorrendo as veredas metodológicas, descobrindo algumas fragilidades e fortalezas, assim como as dificuldades vividas no campo de pesquisa. Postulamos que cartografar o percurso formativo dos professores de Didática somente tornou-se possível por meio do encontro com o outro, o que nos possibilitou desenhar as trajetórias pessoais e profissionais desses sujeitos, identificados, principalmente, pela diversidade de caminhos formativos que evidenciam a existência de múltiplas maneiras de fazer-se docente.

A cada caminho de investigação, os percursos se desvelavam diante de nosso olhar, senti a necessidade de buscar novas verdades e novas informações para a dissolução de nossas dúvidas e (des)construção de nossas certezas, sempre dialogando com o objeto de estudo e, principalmente, despendendo esforços para conhecer o percurso pessoal e profissional dos professores participantes, afinal, minha inquietação e curiosidade era a de desvelar o “grande mistério investigativo: como o professor se constitui professor”?

Diante de nossas considerações, retomemos aos objetivos específicos para comprovar que os mesmos foram atingidos:

a) Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as implicações para os cursos de licenciatura e para a formação de professores contextualizando os cursos da UECE

Ao investigar as DCN, descobri que as políticas de formação orientam para o exercício da docência no ensino superior e reconhecem a profissionalização docente como responsabilidade das IES. A relevância das DCN, do Conselho Nacional de Educação (CNE), como ações normativas, reside no fato de que estas orientam o planejamento e a elaboração de resoluções e pareceres voltados à qualificação dos professores para a atividade docente, considerando os grandes desafios impostos para os cursos de graduação modalidade licenciatura.

A partir da premissa de que o professor deve se formar com um arcabouço de conhecimentos pedagógicos específicos, os Projetos Pedagógicos dos Cursos se concentram nos valores, crenças e significados da profissão docente, organizando propostas pedagógicas de acordo com o perfil e as características de profissional esperado para cada Curso. No

entanto, posso afirmar que os PPC estão em constante transformação e adaptação às orientações de cada resolução referente a esse ou àquele curso.

Com base nesses dados, identifico uma fragilidade organizacional no que tange à não criação de oportunidades para proporcionar um maior debate sobre esses documentos e, conseqüentemente, a uma sólida formação inicial que estimule o desenvolvimento de competências e habilidades seguindo os princípios dos documentos legais, como a LBD Nº 9394/96, assim como as orientações de resoluções e pareceres dos cursos investigados nesta Tese. O exercício constante de atualização dos PPC e das matrizes curriculares implica em tomada de decisões e posicionamentos, acadêmicos e políticos, envolvendo calorosas discussões em relação ao perfil do profissional que se pretende formar, a missão dos cursos, a carga horária, as disciplinas obrigatórias e optativas, a elaboração além da parceria durante o planejamento e a organização dos programas das disciplinas. Portanto, todo esse movimento tem implicação na organização e funcionamento dos cursos, implicando, também, na formação e nas práticas de ensino dos professores.

b) Compreender a Didática como área de conhecimento pedagógico e campo de investigação ressaltando seu lugar e seu papel na formação de professores

Desenvolver um estudo sobre Didática, permitiu evidenciar os elementos constituintes do processo de ensino e de aprendizagem, da prática pedagógica de ensino e das concepções epistemológicas do trabalho docente. Pesquisar sobre a Didática como campo de investigação é estar em constante discussão sobre o sentido de ser professor dialogando com as outras áreas da educação, possibilitando uma reflexão sobre o saber-fazer e o fazer-se docente. A história da Didática aponta para a necessidade de identificar seu papel e importância nos cursos de formação de professores, tendo passado por diversos momentos para se afirmar como uma disciplina que se apropria dos conhecimentos pedagógicos e realiza uma conexão entre teoria e a prática educativa, orientando o trabalho docente.

Como a Arte de ensinar, a Didática surgiu com a proposta de analisar os objetivos, os conteúdos, as estratégias, as técnicas, as metodologias, a avaliação e as condições do processo de ensino e aprendizagem e nessa dimensão se aproxima da Pedagogia que também investiga a teoria e a prática da educação para explicar o fenômeno educativo, portanto, a relação entre saber e fazer. Atualmente, a Didática como disciplina se apresenta com diferentes características nos cursos de formação de professores, desde a supremacia das Didáticas Específicas à Didática Geral, disciplina considerada como essencialmente

pedagógica nos cursos de licenciatura, principalmente no curso de Pedagogia, mas que não tem a mesma importância ou reconhecimento de sua dimensão pedagógica nos demais cursos de licenciatura, por exemplo, na Física, na Química, na Letras, na História, na Música, na Filosofia, na Matemática, na Geografia e na Educação Física.

Constatei que 72 professores ministraram a disciplina de Didática nos cursos de licenciatura das unidades Itaperi e Fátima, totalizando 12 cursos, ao longo do marco temporal de 2008 a 2015. Desse universo, selecionei 12 professores para investigar seu percurso formativo, o que nos conduziu às pistas necessárias para identificar como se constituíram professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura.

Inferi que, por tantos desafios educacionais e ressignificação das concepções, para ser reconhecida como um campo de fato do conhecimento pedagógico, a Didática vem enfrentando muitos desgastes, principalmente no que tange à desvalorização de seus conhecimentos. Torna-se mister reconhecer o papel da Didática, situando-o na relação com o ensino, a aprendizagem, o saber, do aluno e do professor, e a formação. Uma Didática que se baseia na compreensão de homem e sociedade fundamentada nos princípios sociais, culturais, políticos e educacionais.

c) Compreender de que forma os professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura constituíram seus percursos formativos, seus saberes docentes, mobilizados nas práticas de ensino

As pistas que fizeram parte de todo o caminho percorrido durante esta pesquisa, permitiram-me conhecer acerca da constituição dos saberes, da formação e da prática de ensino dos professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura.

Por nossa insistência, determinação, busca, estudos e momentos com nosso orientador conseguimos, com preocupação e cuidado, trilhar todo o caminho até descobrimos como esses sujeitos se constituíram professores de Didática. Além de todo o diálogo com os autores sobre as categorias centrais do nosso estudo, também foi necessário adentrar nos documentos que contribuíram com o percurso formativo diante das fases de pré-análise, exploração do material, resultados obtidos e dados coletados. Mas, se pude colher que achados no foram mais caros à nossa aprendizagem e formação, certamente diríamos que foram os encontros compartilhados com os sujeitos desta pesquisa.

Os encontros compartilhados com os professores de Didática foram singulares, representaram momentos de escuta, de respeito às suas trajetórias e suas emoções desveladas

em percursos de formação alicerçados nas diversas dimensões políticas, sociais, culturais, pessoais e profissionais. Particularmente, esses momentos foram repletos de descobertas formativas, com muitas das quais me identifiquei; com algumas trajetórias com base nos relatos dos professores, como podemos afirmar somos todos aprendizes da prática docente, buscando as pistas na estrada do fazer-se docente!!! Assim, defendo que a memória de suas trajetórias de vida e profissional significou ressignificar suas práticas de ensino tendo como pano de fundo as escolhas e tomada de decisões contribuindo com uma formação pedagógica como mobilizadora de mudanças e concepções sobre o trabalho e desenvolvimento docente e especialmente sobre o campo da Didática.

Diante de suas narrativas sobre as histórias, de vida e profissional, em suas falas os professores reconheceram uma grande familiaridade com as categorias centrais do estudo, pontuando que, embora suas trajetórias formativas apresentassem diferentes percursos para se constituírem professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura, em muitos momentos estas se aproximavam pelo empenho, insistência e dedicação profissional. Nos achados de toda a investigação, reconheço que a Didática precisa recuperar sua identidade como disciplina eminentemente pedagógica e, quanto à sua relevância como área de conhecimento nos cursos de formação de professores, como aporte fundante do ensino, das práticas e dos elementos da ação docente.

Percebemos que apesar de todos terem revelado que se identificam com o campo da Didática, a maioria dos professores não realizou seus percursos formativos para esse campo de atuação. Comprovei esses dados tanto em suas narrativas como analisando seus currículos Lattes, investigando suas atividades acadêmicas e produções científicas. Além do fato de que alguns eram professores substitutos, o que revelou uma instabilidade profissional nessa IES, ocasionando muitas lacunas em relação à Didática nessa instituição, implicando dizer que há um distanciamento entre os pares, fatos decorrentes das condições de trabalho no contexto em que foi demarcado o período temporal no qual ministraram a disciplina (2008-2015) nos cursos de licenciatura.

O caminho para se constituírem professores foi sendo percorrido em diferentes contextos, formais e informais, nos espaços privilegiados para o campo da educação e para a docência universitária. Portanto, a resposta mais simples e verdadeira: foram se constituindo professores, sendo professores!!

A **TESE** que defendo é a de que a constituição dos saberes dos professores da disciplina de Didática materializa-se no percurso de formação seguindo diferentes trajetórias em diversos contextos sociais e culturais, portanto, possuem uma particularidade para

aprender a ensinar, uma formação pedagógica específica, sendo conhecida e validada pelos seus pares, sustentada no repertório de saberes mobilizados em suas práticas de ensino.

No entanto, as escolhas e tomadas de decisão dos professores durante seu percurso formativo não se relacionam diretamente aos conhecimentos específicos para o campo da Didática, evidenciando que a complexidade do repertório de saberes e conhecimentos, já apontada pelos teóricos deste estudo, é constituída pelos saberes docentes, saberes plurais, experienciais, disciplinares, curriculares e da ação pedagógica.

Afirmo que as pistas desta Tese podem fornecer indicativos sobre o percurso formativo dos professores para uma possível mudança na reelaboração das matrizes curriculares nos cursos de licenciatura, com destaque para o percurso formativo dos professores da disciplina de Didática.

Portanto, posso anunciar algumas pistas para a melhoria do percurso formativo: necessidade da UECE dar continuidade uma política de formação docente, abrangendo todos os cursos de licenciaturas que atendam às necessidades formativas de todos os professores; repensar sobre os saberes compartilhados com os pares sobre as disciplinas ministradas contribuindo para a melhoria do ensino superior, considerado o papel da Universidade na estrutura e organização dos cursos de graduação na modalidade presencial; os colegiados dos cursos necessitam refletir sobre a organização das matriz curricular articulando um planejamento com momentos formativos dos professores.

Chego ao final da estrada, com a certeza de que ao rememorar o percurso formativo e a constituição dos saberes docentes revelados nas narrativas dos professores, também cartografamos o nosso próprio percurso formativo quando da feitura desta Tese. Vieram as lembranças de como ingressei na UECE, como fui me constituindo professora de Didática, em um ambiente diferente, estranho, mas ao mesmo tempo encantador, afinal, a estrada para a docência estava literalmente sendo percorrida, nas idas e vindas entre Itapipoca e Fortaleza, quando iniciei assim o caminho para a docência universitária.

As memórias de um passado que nos fizeram perceber que nossas decisões pessoais nos foram caras e desafiadoras, mas nos definiram e nos conduziram à profissão docente, entendendo a complexidade das relações estabelecidas durante a trajetória profissional que representou a rede de significados para a consolidação da formação docente.

Enfim, minha Tese é tudo isso!!!! A estrada continua ...

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de F. B. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 353-374, maio/ago. 2011. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=5059>. Acesso em: 10 out. 2016.

ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

ALMEIDA, Maria I. **Formação do professor no ensino superior: desafios e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, 1996.

_____. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007>. Acesso em: 19 mar. 2019.

ANASTASIOU, Léa das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ENCONTRO BIANUAL QUE CONGREGA PESQUISADORES, 14., 2012. Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012.

ANDRE, Marli. O que é um Estudo de Caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDA, Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075655/mod_resource/content/1/GL4%20O%20que%20%C3%A9%20um%20estudo%20de%20caso.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed ampliada. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARROS, Conceição de M. P.; DIAS, Ana M. I. A formação pedagógica de bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, jan./abr. 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Ed., 1994.

BETLINSKI, Carlos. Formação de professores: problematizações e propostas para o Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciaturas. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 2, n. 5, p. 07-21, 2012.

BESSA, Bráulio. **Poesia com Rapadura**. Fortaleza: CENE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/05/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Brasília: CNE/CP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.752/2016**. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 10 maio 2018.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. (Org.). **A Didática em questão**. 33. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, Vera M.; MOREIRA, Antônio F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera M.; KOFF, Adélia M. N. S. Conversas com ... sobre a Didática e a perspectiva Multi/Intercultural. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.

CAMARGO, Marcela P. de. **Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina. 2012. 128 f. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredm/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_CAMARGO_Marcela_Pedroso.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

CARVALHO, Janete M. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos E.; PEREZ, Carmem L. V.; OLIVEIRA, Inês B. de (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP, 2008. p. 121-136.

CAVALCANTE, Ricardo B.; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta da pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Revista Informação e Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/_repositorio/2015/12/pdf_ba8d5805e9_0000018457.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONCEICAO, J. S.; NUNES, C. M. F. A docência universitária e os saberes do professor iniciante. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014. Fortaleza, **Anais...** Fortaleza: UECE, 2014. v. 01.

COSTA, Luciano B. da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

COSTA, Flávia F. **As implicações das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura**: possibilidade de novas perspectivas para a prática pedagógica. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

CUNHA, Maria I. da. **Lugares de formação**: tensões entre a academia e o trabalho docente. 2010. Disponível em: <https://perdigital.files.wordpress.com/2011/04/livro_4.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

CUNHA, Lidenora de A. O professor de Didática e suas aprendizagens docentes: um estudo focalizando narrativas. In: MARIN, Alda J; PIMENTA, Selma G. (Org). **Didática: teoria e pesquisa**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018.

CRESWELL, John. **Projeto Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Giseli B. da. Didática e formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1100-1005, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5099>>. Acesso em: 5 fev. 2019.

CRUZ, Giseli B. da; OLIVEIRA, Ana T. de C. C. de; NASCIMENTO, Maria das G. C. de A. (Orgs). **Ensino de Didática**: entre ressignificados e possibilidades. Curitiba: CRV, 2017.

CRUZ, Gisele B da. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez., 2017.

D'ÁVILA, Cristina M. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina M.; VEIGA, Ilma P. A. **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

DALBEN, Julio E. D. P.; LEAL, Leiva de F. V.; SANTOS, Lucíola L. de C. P. (Org). **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**: convergências e tensões no campo da Formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://perdigital.files.wordpress.com/2011/04/livro_1.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (Orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, n. 68, dez. 1999.

DOURADO, Luis F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2018.

DUBY, Georges. **A história contínua**. São Paulo: Zahar, 1993.

EVERTON, Elizia G. O.; BONFIM, Maria N. B.; MELO, Maria A. Diretrizes, formação docente e Universidade: (des) encontro de caminhos? In: MELO, Maria A.; NASCIMENTO, Ilma V. do. (Orgs.). **Licenciaturas: métodos e práticas em diálogo**. São Luis: Edufma, 2012.

FARIAS, Isabel M. S.; SALES, Josete de O. C. B.; BRAGA, Maria M. S. de C.; FRANÇA, Maria do S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FARIAS, Isabel M. S.; NUNES, João B. C.; NÓBREGA-TEHRRIEN, Silvia M. (Orgs). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EDUECE, 2010. v. 1.

FARIAS, Isabel M. S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livros, 2006.

FARINA, C. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 1998. p.1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014—Int.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

FONSECA, João J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: EdUECE, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras, 1993.

_____. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**. São Paulo: Vozes, 2003.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Campinas: [s.n.], 2006.

GARZA, María S. C. de la. La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. **Sinéctica Revista Electronica de Educación**, n. 41, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200003>. Acesso em: 14 out. 2017.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores: por uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1995.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Maria E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Jaques. O que é pesquisar - entre Deleuze - Guattari e o candomblé: pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 69, 1999.

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

GIESTA, Nágila C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Morin editores, 2005.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica e autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito**. 2. ed, São Paulo: Cortez, 2002.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. (Orgs). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. e LINCOLN, Y. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

GUEDES, Neide C. Saberes da docência: contribuições epistemológicas na construção do ser professor. In: CARVALHO, Antônia Dalva França (Org). **Conversas pedagógicas: reflexões do cotidiano da docência**. Teresina: EDUFPI, 2010.

GUSMÃO, Luis de. **O fetichismo do conceito: limites do conhecimento teórico**. São Paulo: Topbooks, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, Silvia M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília C. (Orgs.). ISAIA, Silvia M. de A.; ARIZA, Rafael P.; TOSCANO, José M.; CUNHA, Isabel da; LEITE, Denise; FRANCO, Maria E. Dal P.; GRILLO, Marlene C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

JOLY, Fernand. **A cartografia**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LA GARZA, Susana C. de. La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. **Revista Electrónica Sinéctica**, v. 2, 2013.

LANGUI, Rodolfo. **Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores**. 2009. 370 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências: Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.btdea.ufscar.br/teses-e-dissertacoes/astromia-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-repensando-a-formacao-de-professores/thesisview/+++widget+++form.widgets.thesis/@@download/2009_LANGHI_T_U_NESP.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

LAUANDE, Maria de F. R. F. Formação docente: um estudo a partir do tema da profissionalização. In: MELO, Maria A.; NASCIMENTO, Ilma V. do. (Orgs). **Licenciaturas: métodos e práticas de diálogo**. São Luís: EDUFMA, 2012.

LIBÂNIO, José C. Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. Campinas, **Anais...** Campinas, UNICAMP, 2012, p. 34-46.

LIBÂNIO, José C.; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNIO, Jose C.; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999, p. 239-277.

LIBÂNIO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda J.; PIMENTA, Selma G. (Orgs.). **Didática: teoria e prática**. 2. ed. Araraquara: Ed Junqueira & Marin, 2018.

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

_____. **Professores que formam professores: docência na Universidade, entre o escrito e o vivido**. 2007. 200 f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **A Formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 165f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LOIOLA, Laura J. S. L. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prática contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2004.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Sarah B. L. V. **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**. 2019. 200 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. 200f.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio G. **Avaliação na Educação a Distância**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

_____. Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas. In: MAGALHÃES JUNIOR, Antônio G. **Projeto de Pesquisa/CNPq**. Fortaleza: UECE, 2014.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio G.; CAVAGNACI, Mônica D. Formação de Professores: limites e desafios na Educação Superior. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, jul./set. 2018.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARIN, Alda J. Os estudos didáticos no Brasil: algumas ideias. In: MARIN, Alda J. (Org). **Didática e Trabalho docente**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MARIN, Alda J.; PIMENTA, Selma G. (Orgs.). **Didática: teoria e prática**. 2. ed. Araraquara: Ed Junqueira & Marin, 2018.

MARQUES, Fabíola B.; FIGUEIREDO, Zenólia C. C. Diretrizes Curriculares Nacionais e suas repercussões nos Currículos de Formação Docente em Educação Física. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 4, n. 1, dez. 2014.

MARTINS, Pura L. Oliver; ROMANOWSKI, Joana P. A didática na formação pedagógica de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 2010. p. 205-212.

_____. Prática de ensino e educação básica na formação inicial de professores: uma relação necessária. In: MARTIN, Alda J.; PIMENTA, Selma G. (Orgs). **Didática: teoria e pesquisa**, 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018.

MARTINES, Wânia R. V.; MACHADO, Ana L. M.; COLVERO, Luciana de A. A cartografia como inovação metodológica na pesquisa em saúde. **Ver. Tempus Actas Saúde Coletiva**, Brasília, v. 7, n. 2, 2013.

MATIAS, Lindon F. **Por uma cartografia geográfica-uma análise da representação gráfica na Geografia**. 1996. 200 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MOURA, Ana C. de O. S. de; LAURINO, D. P. Nós reflexivos: a cartografia como estratégia metodológica. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 4, n. 3. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/viewFile/44896/pdf_55>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MAXWELL, Joseph A. **Qualitative Research design: an interactive approach**. Los Angeles: Sage Publications, Applied Social Research Methods Series, 1996.

MINAYO, Maria C. de S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. edição. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRANDA, Augusto R. de A. **Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de História no curso da UECE em Fortaleza**. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2014.

MONTEIRO, Gabriela C. dos S.; MAIA, Helenice M. Formação docente: a disciplina didática no curso de Licenciatura em Pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2012. Campinas, **Anais...**, Campinas: UNICAMP, 2012.

MONTEIRO, Gabriela C. dos S.; MAIA, Helenice M. Formação docente: a disciplina didática no curso de Licenciatura em Pedagogia. In: MARIN, Alda J.; PIMENTA, Selma G. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018.

MONTEIRO, Rachel R. M.; ARAÚJO, Matheus C. B. de; VARELA, Sarah B. L.; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio G. História dos Cursos de Licenciatura da UECE. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2017. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2017.

MORAN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOURA, Ana C. de O. S. de; LAURINO, Débora P. Nós reflexivos: a cartografia como estratégia metodológica. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 4, n. 3. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/viewFile/44896/pdf_55>. Acesso em; 10 jun. 2018.

MORONISI, Marília C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NÓBREGA-TERRIEN; Silvia M.; FARIAS, Isabel M. S. de; SALES, José Á. M. de. Abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação: velhos e novas mediações e compreensões. In: FARIAS, Isabel M. S. de; NUNES, Joao B. C.; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M.; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel M. S. de; NUNES, Joao B. C.; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

NONO, Maévi A.; MIZUKAMI, Maria da G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 83, p. 72-84, jan./dez. 2002. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select...co.>. Acesso em: 5 jun. 2018.

NÓVOA, Antonio. Os professores estão na mira do todos os discursos: são alvo mais fácil de abater. **Revista Pátio**, Ano 7, n. 27, ago./out. 2003.

_____. Os professores e as histórias da vida. In: _____. **Vida de professores**. Porto: Editora, 1992.

_____. **Professores: imagens do futuro**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, João B. C. Elaboração de teoria na pesquisa qualitativa: o método da teoria fundamentada. In: NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M.; FARIAS, Isabel de S.; NUNES, João Batista C. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EDUECE, 2011.

FORMOSINHO, João Manuel. Desenvolvimento profissional dos professores. In: _____. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto ed., 2009. p. 221-284.

PASSEGGI, Maria da C.; BARBOSA, Tatyana M. N. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN, 2008.

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

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15 – 34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Isabel. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da Didática nos cursos de licenciatura: a Didática como campo disciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. Campinas, **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

PINTO, Maria das G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Revista Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-49, jan./jun. 2013.

PONTELLO, Luiza S. **Cartografia das relações de saber/poder na formação de professores de matemática nas universidades públicas de Fortaleza**. 2009. 200f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

RESCHKE, Maria J. D. **Coerência e contradição: o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de Licenciatura**. 2014. 180 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

REGIS, Vitor M.; FONSECA, Tânia M. G. Cartografia: estratégias de produção do conhecimento. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 24, n. 2, p. 271-286, maio/ago. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Renata%20Rosa/Documents/texto%20cartografia%20.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

RESEARCH, R.J.S; LISA, T. **Investigação Científica**. [S.l.]: Editors National Research Council, 2002.

RIBEIRO, Renata R. R. P. C. **A formação do professor para a prática escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais.** 2002. 200 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2002.

_____. **Formação de professores para a educação inclusiva no contexto da legislação e dos documentos oficiais:** quais as mudanças ocorridas. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

RIBEIRO, Dayslania F. **Cartografia dos saberes, práticas e formação dos professores das disciplinas do eixo de práticas e estágio nos cursos de licenciatura em matemática da UECE:** campus do Itaperi e FECLESC. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2014.

ROMAGNOLI, Roberta C. Cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p.166-173, 2009.

SACRISTÁN, José G. **Poderes instáveis da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria del P. **Métodos de Pesquisa.** 5. ed. New York: McGraw Hill, 2013.

SANTOS, Maria T. S. C. dos. **Saberes, práticas e formação:** uma cartografia dos professores da área de “História e Ensino” da FECLESC/UECE. 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, SANTOS, Maria T. S. C. dos Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SANTOS, Maria T. S. C. dos; SILVA NETA, Maria de L.; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio G. Formação docente e aspectos documentais: uma perspectiva acerca da proposta formativa do Curso de História de uma IES pública cearense. In: JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO, 1., 2016. Brasília, **Anais...** Brasília: [s.n.], 2016. Disponível em: <http://www.novapaideia.org/tmp/AnaisIJorneduc_atualizado.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SPENGLER, Míriam R. N. B. **A constituição da identidade profissional docente:** formação e saberes. 2010 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

SILVA NETA, Maria de L. da; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio G.; MACHADO, Sarah B. L. V. Postura cartográfica nos percursos de pesquisa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 386-406, jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24334>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SILVA, Silvina P. Elementos constitutivos da identidade na escola. In: ALMEIDA, Ana M. B. de; LIMA, Maria S. L.; SILVA, Silvina P. (Orgs). **Dialogando com a escola**. Fortaleza: EdUECE, 2002.

SILVEIRA, Clarice S.; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia M. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do estado da questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul/dez, 2011.

SOUSA, Sandra S. **A cartografia na formação do professor de Geografia**. 2010. 200f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

TAKAHASHI, Bruno; BASTOS, Fernando. Quais saberes são mobilizados para suprir as lacunas na formação inicial referentes à história da Ciência? **Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias**, Bogotá, p. 63-70, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. 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**, n. 13, p 5-24, jan/fev/mar/abr 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TEODORO, António. A formação contínua dos professores num contexto de reformas. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

THERRIEN, Jacques. Pedagogia: a definição de um campo profissional de conocimiento. In: ALBUQUERQUE, Luís B. (Org.). **Currículos Contemporâneos**. Fortaleza: UFC, 2005, p. 290-304.

_____. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006.

_____. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes do trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010. Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2010, p. 307-323.

_____. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina M.; VEIGA, Ilma P. A. (Orgs.). **Didática e Docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente: articulando didática e epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17., 2014. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [s.n.], 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Estatuto, Regimento Geral da FUNECE/UECE**. Fortaleza, 2002. Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/dmdocuments/EstatutoRegimentoUECE.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Fortaleza: UECE, 2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional. 2017-2012**. Fortaleza: EdUECE, 2017. Disponível em: <<http://www.uece.br/wp-content/uploads/2019/02/PDI-2017-2021.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. **UECE em números**. Fortaleza. Disponível em: <www.uece.br/wp-content/uploads/2019/05/UECE-em-Números-2018-V3-29-05-19.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

VANDERLEI, Márcia de O. T. **Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do Ensino Superior sem a formação pedagógica**. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

VEIGA, Ilma P. A. Por dentro da Didática: um retrato de três pesquisas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 2010. Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte, MG. Universidade Federal de Minas Gerais: 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF>. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria R. N. S. (Org). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Educação superior: políticas educacionais, currículo e docência**. Curitiba: CVR, 2016.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Brookman, 2011.

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

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Centro

de Educação - CED

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Doutorado em Educação



PESQUISA: Cartografia dos percursos de formação, dos saberes e das práticas de ensino dos professores da disciplina de Didática em Cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual do Ceará (UECE)

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior

ORIENTANDA: Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro

No Curso de Doutorado estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada Cartografia dos percursos de formação, dos saberes e das práticas de ensino dos professores da disciplina de Didática em Cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cujo objetivo é compreender por meio da cartografia, a constituição dos saberes, da formação e das práticas dos professores da disciplina de Didática nos Cursos de Licenciatura da UECE, dos *campi* Itaperi e Fátima. Os sujeitos da investigação são os professores que lecionaram as disciplinas de Didática no período de 2008 a 2015, nos cursos de Licenciatura da UECE. O conteúdo será gravado em áudio. As gravações serão utilizadas para análise dos dados. Vale salientar que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que tem a liberdade para participar ou deixar de participar a qualquer momento, sendo-lhe assegurado o direito de desistir, se desejar, da Entrevista Temática na referida pesquisa, sem que isso lhe acarrete qualquer dano. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações do texto na pesquisa, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Se necessário, pode entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro, pelo telefone/WhatsApp (85) 996733892 ou pelo e-mail: renata.russo@uece.br . Também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, pelo telefone (85) 3101.9918, para atestar a veracidade da pesquisa.

Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro

Assinatura da responsável pela pesquisa

Tendo sido informada sobre a pesquisa, concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

Profa Dr (a)

Assinatura do(a) professor (a)

Fortaleza/CE, 10 de abril de 2019.

APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista destinado aos professores das disciplinas de Didática nos Cursos de Licenciatura da UECE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Centro de Educação - CED

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Doutorado em Educação



TÍTULO: Cartografia dos percursos de formação, dos saberes e das práticas de ensino dos professores da disciplina de Didática em Cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Orientador: Prof Dr Antônio Germano Magalhães Junior

Orientanda: Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro

Nome:

Curso:

1) FORMAÇÃO

- Formação Inicial
- Pós-graduação: Especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado
- Formação Contínua: para o ensino superior, para docência universitária, para área de Didática.
- Formação para a área de Didática direcionada para formação dos alunos.

2) SABERES

- Saberes da Didática durante o percurso formativo: na formação inicial e na pós-graduação
- Saberes fundamentais da Didática: tendências pedagógicas; elementos constituintes do processo de ensino e aprendizagem: conteúdo, objetivos, estratégias de ensino; métodos de ensino, avaliação.
- Saberes constituídos a partir das experiências com os pares do Colegiado do Curso (em todos os momentos e encontros administrativos e pedagógicos) e com os alunos.
- Saberes constituídos na interdisciplinaridade das disciplinas de acordo com o PPC

3) PRÁTICAS DE ENSINO

- Desenvolvidas durante o planejamento da disciplina
- Como constituiu a prática relacionada com as políticas públicas (DCN) da formação de professores e as DCN do seu Curso) e de acordo com o PPC
- Como elaborou as metodologias e estratégias de ensino utilizadas na disciplina.