



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

HAMILTON PERNINCK VIEIRA

**SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA DE
COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID-UECE: UM OLHAR A PARTIR DE
PAULO FREIRE**

FORTALEZA - CEARÁ

2015

HAMILTON PERNINCK VIEIRA

**SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA DE
COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID-UECE: UM OLHAR A PARTIR DE
PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação.
Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Vieira, Hamilton Perninck.

Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire [recurso eletrônico] / Hamilton Perninck Vieira. – 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 260 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Formação de Professores.

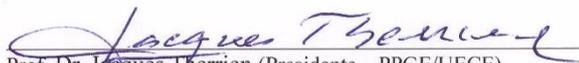
Orientação: Prof. Ph.D. Jacques Therrien.

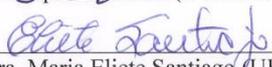
1. Docência Universitária. 2. Pedagogia Freireana. 3. PIBID. I. Título.

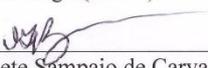


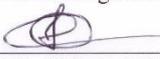
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte cinco dias do mês de fevereiro de dois mil e quinze, **HAMILTON PERNINCK VIEIRA** aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA DE COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID-UECE: UM OLHAR A PARTIR DE PAULO FREIRE**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. Jacques Therrien (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Maria Eliete Santiago (UFPE), Dra. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga (UECE) e Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 09h00 às 12h00, tendo sido o aluno submetido à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADO o mestrando **Hamilton Perninck Vieira**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATORIO e nota 10. Eu, Jacques Therrien, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.


Prof. Dr. Jacques Therrien (Presidente – PPGE/UECE)


Prof. Dra. Maria Eliete Santiago (UFPE)


Prof. Dra. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga (UECE)


Prof. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (PPGE/UECE)

Dedico este trabalho a Jesus, autor e consumidor da minha fé, que por seu amor e graça me fez chegar até aqui; e à minha esposa, Gabriella, pelo amor dispensado, as tristezas divididas, as alegrias multiplicadas e o companheirismo partilhado.

AGRADECIMENTOS

*As pessoas felizes lembram o passado com gratidão,
alegram-se com o presente e encaram o futuro sem medo.*
(Epicuro)

A Jesus, Senhor, Criador, Sustentador e Provedor de toda a existência, por ser Ele o Supremo Pedagogo de minha vida, profissão e família mediante essa minha passagem *no mundo e com o mundo*.

À minha amada esposa, Gabriella Studart Lima Perninck Vieira, pelo amor, dedicação, carinho e motivação para que eu concluísse esse curso de mestrado.

À Igreja Batista Central de Fortaleza por ser um lugar seguro onde posso aprender que a construção do conhecimento pauta-se na aprendizagem relacional que gera vida e não no mero academicismo verborrágico e infrutífero que não modifica a prática e as coisas ao nosso redor.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza e à Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio institucional e financeiro, que me possibilitaram a permanência no mestrado e a conclusão do curso.

Aos colegas de magistério que conviveram comigo na EMEIF Maria Helenilce Cavalcante Leite Martins: Amanda Almeida Alencar, Deborah Prata, Fernanda Gláucia Vasconcelos, Graça Borges, Hilbrandina Farias de Almeida, Rogério Vieira, Veranice Franco, Gilvan de Castro, Genilza Silva Moreira, Marilac Anselmo, Polyana Maciel e Wilson de Souza e na EMEIF João Germano da Ponte Neto: Francisco Damasceno, Fátima Martins, Gigi Freitas, Giselda Pompeu, Helania Martins, Kelma Waldney, Keilyane Abrantes, Meuda Fernandes, Neudson Mardônio, Socorro Maurício, Tatiana Mota e Tatiane dos Anjos. Vocês foram importantes na motivação e no apoio constantes para que eu chegasse até aqui.

À minha mãe, Elisene Silva Vieira, meu pai, João Perninck Vieira e a minha irmã, Patrícia Silva Vieira, pelo amor, carinho, dedicação, força, apoio e orações por mim em todo tempo.

Ao meu sogro, Dr. Francisco Edizan Linhares Lima, pela consideração e perene apoio à minha família desde que cheguei à Fortaleza.

À minha tia, Maria Eliane Studart Guimarães, pelo carinho e o incentivo e pelos momentos alegres e tristes que passamos em família.

Ao meu cunhado, Francisco Walder Studart Guimarães Lima, e sua esposa, Kamille Abreu Martins Studart, pelo apoio para que eu iniciasse meus estudos de Pós-Graduação *Lato Sensu*

em Fortaleza. À minha cunhada Gisa Studart pela motivação e pela ajuda constante!

À minha cunhada, Manuella Studart Albuquerque, e ao *meu amigo mais chegado que um irmão*, João Maria de Albuquerque, pela parceria na caminhada e pelo apoio em todas as áreas de minha vida sempre.

À Associação Comunidade Terapêutica Grão de Mostarda, pois neste espaço socioeducativo e restaurador tenho aprendido que o saber tem uma função social: possibilitar a humanização do outro, à medida que o conhecimento nos humaniza e nos torna iguais na diferença.

Aos meus amigos, Rodolfo Rodrigues de Souza e Flaviana Duarte de Souza, pela presença em minha vida nos momentos bons e nos momentos em que o *desânimo batia à porta* do meu coração.

Ao Grupo de Pesquisa do UECE/OBEDUC, na pessoa da Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, pela força e leveza na condução da pesquisa à qual está vinculada esta dissertação; aos membros do grupo: mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica, muito obrigado! Levo em minha bagagem docente as aprendizagens e a vida existenciada junto a vocês no estudo científico humano e colaborativo.

Ao Grupo de Pesquisa Saber e Prática Social do Educador pelas ricas contribuições para a minha trajetória profissional e formação continuada.

A todos os mestres do PPGE-UECE que trabalharam com amorosidade, cientificidade, compromisso e pedagogicidade na mediação do processo ensino–aprendizagem, contribuindo para o fomento da pesquisa em minha prática docente, de tal forma que me inspiraram ao ingresso na docência universitária.

Às professoras doutoras Maria do Socorro Lucena Lima e Maria Marina Dias Cavalcante pela motivação em relação à minha entrada no mestrado quando partilhávamos os estudos e as discussões no GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador) em Fortaleza.

Aos coordenadores de área e aos supervisores do PIBID-UECE de Pedagogia, Filosofia, Ciências Sociais, Matemática e Educação Física, pela fundamental contribuição como participantes desta pesquisa. Foi muito rico aprender com todos vocês.

Às escolas que me acolheram na pesquisa de campo: EEFM Estado do Paraná, EEFM General Eudoro Corrêa, EEFM Dragão do Mar, EEFM Telina Barbosa da Costa e EEFM Presidente Humberto Castelo Branco.

À Profa. Dra. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, do Curso de Pedagogia da UECE, pelo empréstimo de livros preciosos do *educador pernambucano* e pela formidável recepção no meu estágio de docência na disciplina Pedagogia Paulo Freire, bem como a todos os alunos da disciplina que compartilharam comigo a discussão em torno da dialogicidade de diferentes na igualdade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jacques Therrien, pela gentileza, leveza, amabilidade, paciência histórica, cientificidade, profissionalismo, diálogo, colaboração e humanidade em dividir comigo os “louros” resultantes desta investigação científica.

Às professoras doutoras Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, Isabel Maria Sabino de Farias e Maria Eliete Santiago, pela presença em minha banca examinadora e pelas preciosas contribuições acerca do meu objeto de pesquisa.

À Universidade Estadual do Ceará, nas pessoas do reitor Prof. Dr. José Jackson Coelho Sampaio, da Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias e do Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes, pela dedicação e empenho na gestão desta *casa de educadores* e da Coordenadoria do PPGE-UECE.

Aos colegas do curso de Mestrado e de Doutorado da Turma 2013, pelo conhecimento compartilhado, questionamentos elucidados e a construção do espírito inquiridor que se pauta na certeza das incertezas.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa que me permitiu concluir com êxito essa dissertação de mestrado.

Enfim, posso ser grato pelo passado, alegrar-me com o presente e esperar com entusiasmo o que o futuro me espera. Muito obrigado a todos vocês!

Ciência

“Existência, ponto de partida;

Consciência, reflexão sistemática sobre a vida.

Questionamento, metodologia que traça um caminho;

Pensamento, que não se constrói sozinho.

Dúvida, olhar de pesquisador que se educa;

No distanciamento que se aproxima na vida,

Sujeitos e objetos numa constante permuta.

Interpretação, leitura de mundo via teoria;

Recriação, da prática na prática do dia-a-dia.

Transformação, conhecimento que modifica a sociedade;

Emancipação que (re)elabora o ser humano com eticidade”.

(Hamilton Perninck Vieira)

“Discursar sobre saberes, tempos de educação e trabalho docente entre profissionais de ensino requer uma postura de reflexão colaborativa sobre o que somos, como trabalhamos e para que atuamos”

(Jaques Therrien)

“As lições da vida permitem que o passado seja repensado e engravidado de sentido pelas experiências do presente”

(Adriano Nogueira e Débora Mazza)

RESUMO

O estudo “Saberes da docência universitária e práxis de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire” teve como objetivo apreender os saberes da Pedagogia Freireana que contribuem para ressignificar a docência universitária de coordenadores de área do PIBID-UECE, como práxis libertadora no horizonte de sua autodeterminação profissional. A pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, foi realizada com base em análise documental e bibliográfica, ancorada em dados oriundos de questionários e entrevistas abertos e semiestruturados utilizados junto a cinco coordenadores de área do PIBID-UECE de cursos de licenciatura em Fortaleza: Pedagogia, Matemática, Sociologia, Educação Física e Filosofia. Os dados empíricos foram interpretados à luz da teoria freireana e da perspectiva hermenêutica. O tema se faz relevante porque o discurso educacional, ancorado no ideário da competência, desarticula o conhecimento do saber ensinar. A pesquisa foi desenvolvida tendo como pressuposto a possibilidade de construção dos saberes da docência na universidade mediante a aprendizagem libertadora do ensinar. Tal postura configura a práxis pedagógica que caminha na direção ética, estética, gnosiológica e dialógica, pautada na do-discência e na pesquisa que permite aos educandos e educadores que vivem no mundo e com o mundo a oportunidade de (re)construírem-se como profissionais, à medida que se (re)constroem como pessoas. Essa constatação foi possível através da identificação e categorização de elementos centrais da pedagogia de Paulo Freire que expressam saberes relacionados à docência no ensino superior. Os achados da pesquisa apontam para a Pedagogia Freireana humanizadora, que se articula através do Ciclo do Conhecimento, dos Saberes docentes e da Práxis Pedagógica percebidos no fazer pedagógico “consciente” e/ou “inconsciente” dos coordenadores de área. No Ciclo do Conhecimento ficou evidente que é preciso superar as dicotomias ensino-pesquisa, professor-pesquisador, todo-parte, sujeito-objeto, razão-emoção e local-global. Os saberes do-discentes, didático-pedagógicos e os dialógicos podem contribuir para a experiência do trabalho docente crítico, plural, multirreferencial, reflexivo e emancipador se o docente estiver constantemente aprendendo com o mundo, com a Ciência, com a realidade do aluno e com o contexto-social a que os educandos pertencem. Na universidade é preciso aprender a ensinar conhecimentos de uma determinada área disciplinar através de uma didática específica. Todos esses saberes se materializam na pedagogicidade dos saberes dialógicos. Educadores e educandos se encontram horizontalmente em torno do conhecimento, mediados pelo mundo numa perspectiva de unidade que se (re)desenha na diversidade. A práxis pedagógica é o elemento formativo que mobiliza o (re)aprendizado da docência, espaço de integração teoria e prática na relação

dialética de processo e produto. Concluímos, à guisa de recomendação às licenciaturas estudadas, maior empenho na articulação dos conteúdos específicos dos diversos campos disciplinares do conhecimento com as práticas pedagógicas decorrentes da epistemologia que organiza o modo de pensar e agir no ensino. Para tanto, considera-se importante o debate coletivo e interdisciplinar, a fim de construir um Programa Institucional de Formação Continuada em Docência Universitária, tanto para professores mais antigos como para os recém-ingressos na Academia, afim de viabilizar esse processo de (re)desenho da formação para o magistério do Ensino Superior.

Palavras-chave: Docência universitária. Pedagogia Freireana. PIBID.

ABSTRACT

The study "Knowledge of university teaching and practice of PIBID-UECE area coordinators: a view from Paulo Freire" aimed to capture the knowledge of Paulo Freire Pedagogy contributing to reframe university teaching area coordinators PIBID-UECE as liberating praxis on the horizon of his professional self-determination. The field research, a qualitative approach was based on documents and literature analysis, anchored in data from open and semi-structured interviews and questionnaires used with five PIBID-UECE area coordinators of undergraduate courses in Fortaleza: Pedagogy, Mathematics, Sociology, Physics and Philosophy Education. The data were interpreted in the light of Freire's theory and hermeneutic perspective. The theme is relevant because the educational discourse, anchored in the ideals of competence, dismantles the knowledge of knowing how to teach. The research was undertaken with the assumption that the construction of teachers' knowledge at the university by non-bank learning is possible, ie, the liberating teaching. This attitude sets the pedagogical praxis hiking in ethical direction, aesthetic, epistemological and dialogue, based in-discência and research that allows students and teachers living in the world and the world the opportunity to (re) build- as professionals, as (re) build as people. This finding was made possible through the identification and categorization of key elements of Paulo Freire's pedagogy expressing teaching related knowledge in higher education. The research findings point to the humanizing Paulo Freire Pedagogy, articulated through the Knowledge Cycle, teachers of Knowledge and Pedagogical Praxis perceived in the pedagogical "conscious" and / or "unconscious" of the area coordinators. In the Knowledge Cycle became evident that is necessary to overcome the dichotomies teaching and research, teacher-researcher, whole-part, subject-object, reason and emotion-local-global. The knowledge of the students, didactic teaching and dialogical can contribute to the experience of critical teaching, plural, multi-referential, reflective and emancipatory if the teacher is constantly learning from the world, with science, with the reality of student and the social context to which the students belong. At the university we must learn to teach knowledge of a given subject area through a specific didactic. All this knowledge are materialized in pedagogicidade of dialogic knowledge. Educators and students are horizontally around knowledge, mediated by the world in a unit perspective that (re) draw in diversity. The pedagogical praxis is the formative element that mobilizes the (re) learning teaching, integration space theory and practice in dialectical relationship of process and product. We conclude, the recommendation of the studied guise degrees, greater commitment in the articulation of specific contents of the various disciplines of knowledge with the pedagogical practices from

epistemology that organizes the way of thinking and acting in teaching. Therefore, we consider important the collective and interdisciplinary debate on UECE in order to build an Institutional Program for Continuing Education in University Teaching, both for older teachers as to the new arrivals at the Academy in order to facilitate this process of (re) design training for the teaching of Higher Education.

Keywords: University teaching. Paulo Freire's Pedagogy. PIBID.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Processo formativo na perspectiva da Pedagogia freireana.....	35
Figura 2-	Fundamentos da pesquisa científica.....	92
Figura 3-	Organograma do PIBID: funções dos seus protagonistas.....	109
Figura 4-	Dimensões e objetivos do PIBID.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Trabalhos encontrados em periódicos indexados pela CAPES, no período de 2002 a 2012.....	69
Tabela 2-	Dissertações e teses sobre a docência universitária, Pedagogia Freireana e PIBID no período de 1998 a 2012.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Artigos em periódicos nacionais indexados pelos Qualis A1-B2 da CAPES, sobre a Pedagogia Freireana no período de 2002 a 2012.....	73
Quadro 2-	Dissertações sobre a Pedagogia Freireana e a formação de professores no período de 2006 a 2012. Fortaleza/CE, 2013.....	75
Quadro 3-	Teses sobre a docência universitária e a formação de professores no período de 2007 a 2012. Fortaleza/CE, 2013.....	78
Quadro 4-	Teses sobre o PIBID e a formação de professores no período de 2007 a 2012. Fortaleza/CE, 2013.....	78
Quadro 5-	Estudo de campo e Levantamento.....	96
Quadro 6-	Procedimentos para análise de dados.....	102
Quadro 7-	Legislação do PIBID em ordem cronológica.....	105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CH	Centro de Humanidades
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIBID	Programa institucional de bolsas de iniciação a docência
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Interculturais Educação Indígena
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 A APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA.....	20
1.2 A JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	25
1.3 OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	30
1.4 O APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO E A ESTRUTURA DA PESQUISA.....	30
2 ESTABELECENDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA.....	34
2.1 FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO FREIREANO.....	36
2.2 PEDAGOGIA FREIREANA.....	39
2.3 CICLO DO CONHECIMENTO.....	44
2.4 SABERES DA DOCÊNCIA.....	47
2.5 PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	56
3. O ESTADO DA QUESTÃO.....	66
3.1 O CAMINHO PERCORRIDO NAS BUSCAS E NO MAPEAMENTO DE DADOS.....	67
3.2 O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS NACIONAIS SOBRE O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO?.....	72
3.3 E AS DISSERTAÇÕES E TESES?.....	74
3.4 O QUE DIZ A LITERATURA DE REFERÊNCIA?.....	79
3.5 A RELAÇÃO ENTRE O MAPEAMENTO DOS DADOS DE PESQUISA E O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: DOS ACHADOS DO PRESENTE À CONTRIBUIÇÃO PARA A NOSSA INVESTIGAÇÃO.....	85
4 “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”: AS VEREDAS DA PESQUISA..	87
4.1 A NATUREZA DA ABORDAGEM: A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.....	88
4.2. DELIMITANDO AS TRILHAS DO FAZER METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	91
4.3 CONCEITUANDO E DELINEANDO A PESQUISA: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	95
5 O PROJETO INSTITUCIONAL DO PIBID-UECE NO HORIZONTE DA PEDAGOGIA FREIREANA E A APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	104
5.1 O PIBID, A LEGISLAÇÃO, A PRÁXIS PEDAGÓGICA E OS SABERES DA DOCÊNCIA.....	104
5.2 O PROJETO INSTITUCIONAL DO PIBID-UECE E A PEDAGOGIA FREIREANA.....	114
5.3. APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	122
6 A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO PIBID-UECE E OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA, FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS.....	129
6.1 OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	130
6.2 OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE FILOSOFIA.....	141

6.3 OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS	153
7 A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO PIBID-UECE E OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MATEMÁTICA	171
7.1 OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	171
7.2 OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE MATEMÁTICA	189
8 ACHADOS DA PESQUISA, APONTAMENTOS FINAIS, DISCUSSÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE: À GUIA DE UMA (IN)CONCLUSÃO	205
8.1 EM BUSCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREIREANA PARA O DEBATE EM TORNO DOS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	206
8.2 UMA CONVERSA ENTRE AS CIÊNCIAS: OS ACHADOS DA PESQUISA SOBRE OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO PIBID E A PEDAGOGIA FREIREANA	209
8.3 RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES ACERCA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UECE.....	221
8.4. QUESTIONAMENTOS E (IN)CERTEZAS PARA FUTUROS ESTUDOS	223
REFERÊNCIAS.....	225
APÊNDICES	239
APÊNDICE A – HUMANIZAR-SE.....	240
APÊNDICE B – SER HUMANO É.....	241
APÊNDICE C – QUEM (NÃO) SOU EU?.....	242
APÊNDICE D - SOU PROFESSOR	243
APÊNDICE E – O ATO DE FORMAR-SE.....	245
APÊNDICE F – PALAVRAS	246
APÊNDICE G – PROFISSÃO DOCENTE	248
APÊNDICE H – SOLILÓQUIOS DE UM PROFESSOR.....	249
APÊNDICE I – PEDAGOGIA	250
APÊNDICE J – PROFESSOR	251
APÊNDICE L – PESQUISA, CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E CATARSE.....	252
APÊNDICE M - CIÊNCIA E POESIA	253
APÊNDICE N – QUESTIONÁRIO	254
APÊNDICE O – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1	256
APÊNDICE P – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2	257
APÊNDICE Q – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO.....	258

1 INTRODUÇÃO

Porque todo trabalho de tese, como todo trabalho de pesquisa, deve iniciar-se por encontrar as perguntas – chaves que é preciso resolver.

(Paulo Freire)

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo central apreender os saberes da Pedagogia Freireana que contribuem para ressignificar a docência universitária como práxis libertadora, no horizonte da autodeterminação dos profissionais de ensino. Por isso, nossa reflexão nesta introdução apresentará a aproximação com o objeto de pesquisa, a justificativa e sua relevância no campo da formação de professores, explicitando os objetivos e o aporte teórico metodológico que sustentam esta investigação científica.

Sendo assim, este capítulo objetiva apresentar nossa trajetória de vida até chegar ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE-UECE, tecendo os fios biográficos que nos ensinaram a apreender aquilo que trouxe a aproximação da “pergunta-chave” que nos inquieta em nosso objeto de pesquisa, assim como a estrutura que será o alicerce da construção do pensamento nessa dissertação de mestrado.

1.1 A APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

A aproximação com o objeto de pesquisa tem se dado no decorrer de minha trajetória¹ de vida, isso porque toda teoria não é meramente livresca e/ou enciclopedista, mas nasce da vida de quem a constitui. Sendo assim, “cada teoria é um acessório da biografia, cada ciência, um braço do interesse” (ALVES, 2000, p. 42). Em outras palavras, entendo que todo empreendimento humano é reflexo dos percursos históricos e biográficos de quem o experiencia. Nesta direção, o homem não é passivo ao processo histórico, pois está *no* mundo e *com* o mundo, fazendo história e sendo (re)feito por ela. Contudo, o mundo capitalista em que vivemos e seu ideário neoliberal coisifica o homem na mesma medida em que personifica as coisas buscando “desistoricizá-lo”.

¹ Usaremos a primeira pessoa do singular no texto por ser pertinente a expressão de nossas vivências históricas na aproximação do objeto de estudo, pois segundo Bondia Larossa (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 18). Dessa forma, o uso da primeira pessoa intenciona demonstrar como nossa temática de investigação nos vem “(trans)passando” na trajetória de vida e trazendo um “desassossego gnosiológico”, uma inquietação e/ou dúvida que é a mola propulsora dessa pesquisa de mestrado.

Neste sentido, concordo com Saviani (1999) quando diz que “[...] a maquinaria não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, dando visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material” (p. 162).

Sendo assim, mediante os percursos históricos na busca da humanização por meio da apreensão da “espiritualidade da ciência” em toda a minha vida escolar na rede pública de ensino em São Paulo, entendi que tive excelentes professores que, por meio de sua prática docente, foram, aos poucos, fomentando em mim a aproximação com o meu objeto de estudo. Desde o princípio de minha escolarização, na “Pré-Escola” do Jardim Universo (1985), cidade de Mogi das Cruzes (SP), ainda um infante, sem ainda “ler a palavra, estava aprendendo a ler o mundo”. Da primeira a terceira séries, na Escola Estadual de Primeiro Grau Helena Urbano Nagib (1986-1988), lembro-me de pouca coisa, porém, ali comecei a perceber a necessidade de fazer coisas para ser aceito no âmbito da turma que vivenciava um processo de “guetização” normal da faixa etária dos educandos. Entretanto, diante da rejeição de alguns colegas por conta de meu “jeito introspectivo”, não pude experimentar a “tolerância” para lidar com o diferente.

Já por conta da mudança de bairro, na Escola Estadual de Primeiro Grau Paulo de Oliveira Melo (1989-1993), continuava a aprender a cultura acumulada historicamente pela humanidade e me destacava entre os demais da sala. Lembro-me da alegria que era o “diálogo” com os colegas no recreio e nos trabalhos que desenvolvia na casa dos amigos da turma. Por fim, concluindo essa fase de escolarização básica, fiz o Curso Normal na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Galdino Pinheiro Franco (1994-1996), onde aprendi com um professor de Física que ensinar não é depositar conteúdos de forma “bancária”, mas proporcionar ao educando situações problematizadoras de aprendizagem. Eu não decorava as fórmulas, mas por meio da prática pedagógica daquele professor, aprendia a Ciência da Física, a partir do meu cotidiano de modo singular.

Ao terminar o “Segundo Grau”, tive uma experiência que mudou meu prisma de enxergar o mundo e me aproximar da docência: minha conversão ao Cristianismo. Neste aspecto, assistindo às aulas do meu tutor espiritual na Faculdade de Teologia, identifiquei-me com a Docência Universitária, percebendo que ensinar era um *ato político-pedagógico e de amorosidade*. Nessa época não estava me *escolarizando* formalmente, mas informalmente, estava me *educando* na vida no mundo. Por meio do ensino, vida e ética do Cristo, aprendi que a existência não deve ser uma experiência de egolatria, mas de serviço altruísta, pois numa

linguagem buberiana², não posso dizer “EU” se não aprender a falar “TU”. Em outras palavras, a constituição de minha individuação fundava-se na alteridade solidária e não no isolamento exclusivista. Mediante esses fatos, fui convidado por minha congregação da Igreja Evangélica Missionária Ágape a cursar Teologia no Seminário Teológico e Escola de Missões Antioquia (2000-2003), tendo em vista o conhecimento teológico e das Ciências Humanas, de tal forma que me permitissem ajudar no desenvolvimento social da comunidade em que eu morava.

Por conta dessa identificação com a Docência Universitária e pelo convite para lecionar Teologia na instituição em que estudei logo após a minha formatura, comecei a pensar que precisava muito mais do que domínio de conteúdo, era preciso desenvolver processos de reflexão sobre o fazer pedagógico no Ensino Superior. Foi aí que comecei a prestar o vestibular em várias faculdades públicas de São Paulo, mas não conseguia passar. Depois de estudar quatro anos as chamadas “Ciências Humanas” na Faculdade de Teologia, não tinha mais conhecimento suficiente das Ciências Exatas que me eram exigidas no vestibular que prestei para o Curso de Filosofia na Universidade de São Paulo - USP.

Interessante pensar que o ingresso na Universidade pública perpassa a contradição da sociedade de classes, pois quem lá estuda, em sua grande maioria, são alunos egressos da rede privada e não da classe trabalhadora, materializando, assim, a educação como elemento de manutenção do *status quo*. Razões como essa, assumo como minhas as palavras de Freire (2000): “[...] a minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos” (p. 79).

Diante desse cenário de “negação” do direito de cursar o Ensino Superior público, parti para cursar Pedagogia na Universidade Guarulhos - UNG, instituição de ensino superior da rede privada em São Paulo. No entanto, a proposta do curso era a promoção da inserção no mercado de trabalho e não a ênfase do princípio da formação docente *na* pesquisa e *para* a pesquisa. Apesar de muitos professores terem uma visão da docência universitária como exercício profissional pautado em princípios pedagógicos e sociais, lembro das carteiras enfileiradas, da reprodução de conteúdo sem criticidade, da busca pela certificação aligeirada e, acima de tudo, da ausência da pesquisa como princípio formativo. Contudo, aprendi muito em várias disciplinas que me possibilitaram a construção de um *corpus* pedagógico que me fez

² Martin Buber (1878-1965) foi um filósofo, escritor e pedagogo judeu de origem austríaca. Em 1923, publicou a obra mais conhecida, *Eu e Tu*. A base de seu pensamento é o diálogo que se estabelece como único caminho para a superação da violência, baseado em sua experiência ao assistir os conflitos entre os árabes e judeus de sua época. Para ele, o ser humano só podia construir o seu “Eu” na relação com o “Tu” através do diálogo. Aqui percebemos que Paulo Freire se apropria dessa teoria para construir seu pensar pedagógico.

repensar minha prática pedagógica no ensino superior. De maneira especial, nas disciplinas de *Educação de Jovens e Adultos* e *Didática Geral*, conheci o pensamento de Paulo Freire. Neste sentido, ficou marcado em minha “memória docente”³ que:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *aprender* a substantividade do objeto aprendido. [é o...] sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 1996, p. 69, grifos do autor).

Nessa direção, algumas reflexões me levaram a (re)pensar a docência universitária na Graduação, pois é lá que se formam os professores que atuarão na Educação Básica. Essas questões foram melhor esclarecidas do Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* (2009-2010) que cursei na Universidade Estadual do Ceará. Por assim dizer, ficou claro para mim, mais uma vez, o que dizem Ghedin e Franco (2011) quando apontam que “a pesquisa tem que ser a continuidade da vida do pesquisador – segundo o princípio [...] de que todo conhecimento é fusão de sujeito e objeto” (p. 123).

Mediante algumas aprendizagens efetivadas na especialização, logo depois de duas disciplinas iniciais, cursei *Trabalho Docente em face da Crise do Capital*, ministrada pela Prof^a Dra. Antonia Rozimar Machado e Rocha. O trabalho final para aprovação dessa disciplina resultou no artigo *A (re)significação da docência universitária brasileira na graduação em Paulo Freire* (VIEIRA, 2010a). Sendo assim, caminhando um pouco mais nas inquietações sobre o tema, esse artigo se ampliou e se tornou minha monografia de especialização com a mesma temática: *A (re)significação da docência universitária brasileira na graduação em Paulo Freire: realidade, complexidade e possibilidades* (VIEIRA, 2010b).

Nessa mesma época, em 2010, passei no concurso para Professor Pedagogo Efetivo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Edital 050/2009, e comecei a perceber os desafios da educação no Brasil, as lacunas de minha formação e as condições de estrangulamento social em que a escola estava inserida. Refletia sobre a formação teórico-metodológica que construí na Universidade e a correspondente discrepância em relação à realidade da educação básica que

³ Compreendo o conceito de “[...] ‘memórias da docência’ como sendo todas as experiências vivenciadas no passado por um sujeito em elaboração profissional docente, como por exemplo, o tão conhecido ‘brincar de escolinha’, em que, com a ludicidade se simboliza o ‘sujeito’ no ‘objeto’ simbolizado, a pessoa na coisa, o sonho no concreto, o ser professor no brincar de ser professor (GALINDO, 2004). Vale ressaltar, também, as lembranças passadas que todos tivemos dos professores que marcaram nossa vida e profissão, pois cada um deles faz parte dos ‘títulos’ das paredes de nosso fazer docente no presente. Portanto, ser professor, na prática presente, se faz na experiência do passado, reconfigura-se no ser docente no presente e na utopia da profissão no futuro” (VIEIRA; CAVALCANTE, 2013, p. 87).

se apresentava diante de mim. Posto isso, considero que a prática vivenciada na educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental me fez (re)pensar a docência do ensino superior.

No âmbito dessa problemática, terminei minha especialização em Formação de Formadores com a mesma inquietação: “Como (re) significar a docência universitária na Graduação em Paulo Freire, tendo em vista o mito de que 'quem sabe, sabe ensinar' que, privilegia a prática pedagógica apenas como domínio de conteúdo, desvinculando-a dos conhecimentos pedagógicos e dos saberes da formação docente?” (VIEIRA, 2010b, p. 24). Neste sentido, alguns trabalhos surgiram como fruto de minhas reflexões acerca da realidade da educação pública e da formação de professores em nosso país: *A escola pública no Brasil: desafios a superar nos anos iniciais do ensino fundamental* (VIEIRA, 2012a); *Escola pública: por uma melhor de qualidade* (VIEIRA, 2012b) e *Magistério na educação superior* (VIEIRA, 2012c). Este problema de pesquisa, as produções científicas decorrentes de minha prática pedagógica na educação básica e as inquietações acerca da docência universitária me levaram a buscar a seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE - UECE, em 2013, e, depois, de várias etapas obter bom êxito.

Diante da nova realidade do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação - CMAE, por meio das disciplinas *História da Cultura e da Educação Brasileira*, *Teorias da Educação e Formação de Professores*, *Pesquisa Educacional*, *Trabalho Científico e Estado da Questão*, *Fundamentos Pedagógicos do Trabalho Docente* e *Seminário de Dissertação*, pude apreender novos olhares sobre o meu objeto de investigação que me permitiram (re)orientar a perspectiva sobre a inquietação que move esta pesquisa. Mediante essas disciplinas, construí a compreensão dos delineamentos da *História da Educação Brasileira*, percebendo os fios que teceram o cenário político, cultural, econômico e social que abalizaram a formação docente da Colônia até a República.

Nesse contexto, de forma específica, entrei em contato com as nuances do meu objeto de pesquisa, a partir do olhar do *Estado da Questão*. Isso me fez perceber as categorias que fundamentam minha pesquisa, sendo que essas foram buriladas através dos *Fundamentos Pedagógicos da Didática e do Trabalho Docente* e das discussões do meu projeto de pesquisa no *Seminário de Dissertação*. Sendo assim, um primeiro olhar já pôde ser expresso de forma escrita quando no ato de minha inscrição na seleção do CMAE, Turma 2013, construí a redação embrionária do Projeto de Pesquisa que, inicialmente, tinha como título: *A docência universitária no século XXI: um olhar a partir de Paulo Freire*.

Mediante as leituras e a minha integração como bolsista do Programa Observatório

da Educação – OBEDUC/CAPES⁴, o título foi modificado junto ao orientador no âmbito da disciplina de *Seminário de Dissertação* para *Os saberes da docência universitária brasileira na Graduação através da prática pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire*. Por ocasião do Exame de Qualificação (12/05/2014) e mediante as contribuições da banca examinadora o título ficou: *Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire*. Dessa forma, meu problema de pesquisa foi sendo, cada vez mais, focado naquilo que realmente era a minha preocupação no Mestrado em Educação. Posto isso, minha pergunta inquietadora é: *Quais as aproximações e/ou distanciamentos entre a prática pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE e os saberes da docência a partir da Pedagogia Freireana?* Diante disso, nesse momento, faz-se necessário a justificação da relevância dessa pergunta instigante.

1.2 A JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Desdobrando um pouco essa discussão, a fim justificar a nossa⁵ pesquisa, no âmbito da Docência Universitária, retomando a fala anterior da experiência nas Graduações em Teologia e Pedagogia, precisamos dizer que tivemos excelentes professores que, claramente conheciam sua prática docente e fundavam seu trabalho numa concepção de educação humanística e problematizadora da realidade, com o aporte da Pedagogia e da Didática como elementos mediadores da aprendizagem. Contudo, apesar de estudar numa Universidade, a prática pedagógica da maioria dos professores se pautava no ensino desarticulado da pesquisa, isso porque só os docentes seguiam o caminho da pesquisa, não fomentando nos discentes o desejo pela inserção do mundo da investigação científica. O foco do curso era o mercado de

⁴ Refiro-me ao Projeto de Pesquisa em rede “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre as contribuições do PIBID”, iniciativa que envolve os Programas de Pós-Graduação da UECE, UFOP-MG e UNIFESP-Guarulhos, apoiada pelo Edital 2012. O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto federal, promovido pela CAPES desde 2007, com o objetivo de valorizar e estimular a opção pelo magistério. O Programa, voltado para os alunos dos cursos de licenciatura, envolve na sua operacionalização, respectivamente, sujeitos da educação básica e da universidade, abrangendo as funções de professores, supervisores, coordenadores institucionais e coordenadores de área. Este último responde pela gestão pedagógica do processo de iniciação à docência dos licenciandos na escola. É para ele que volto minha atenção nesta pesquisa de mestrado.

⁵ Retomamos aqui a terceira pessoa do plural para dar continuidade ao relatório dessa pesquisa de mestrado, pois entendemos que o conhecimento científico é construído na coletividade que se elabora na pluralidade e não ignora a singularidade, pois “a falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia do diferente antagônico” (FREIRE, 2006, p. 68).

trabalho, tendo como abordagem de preferência a propedêutica que instrumentalizava para a prática de sala de aula e o bom êxito nos concursos públicos.

Através dessas reflexões, esta pesquisa justifica-se em sua relevância por dois motivos. Em *primeiro lugar*, temos a lei resultante do discurso neoliberal ancorado no ideário da competência que tem levado vários professores do ensino superior na graduação à busca de especializações, mestrados, doutorados e pós-doutorados apenas como mera titulação e não como processo formativo para o exercício do magistério superior crítico e reflexivo, a partir dos saberes da docência. Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2011), percebe-se, de um lado que, das 2.365 Instituições de Ensino Superior - IES, 12% (284) correspondem à instância pública e 88 % (2.081) são de cunho privado. Verifica-se aqui a influência do neoliberalismo na educação minimizando as ações do Estado na regência das questões sociais e alargando o “mercado” da oferta de ensino superior privado no Brasil.

Segundo o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2011), de um lado, os 12% de IES públicas (284) comportam 40% (150.815) de todo o quadro docente do país. Os outros 60% (227.442) são absorvidos pela rede privada que, como falamos, corresponde à maioria avassaladora dos 88% (2.081). De outro lado, 32% (54.489) dos professores das IES privadas trabalham em tempo integral, já na rede pública contabilizam 68% (113.225) do total (167.714) como reza o artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), inciso III: “um terço do corpo docente em regime de tempo integral”. Assim, a rede privada corresponde praticamente à metade da rede pública de professores que trabalham em tempo integral. Como explicar esse fenômeno? Por que a rede privada tem um volume maior de IES, mas absorve menos professores de dedicação exclusiva?

Além disso, no quesito formação, na rede pública, temos 7% (9.437) de graduados, 13% de especialistas (18.004), 29% (41.136) de mestres e 51% (70.990) de doutores de um total de 139.584 que compõem essa rede. Na rede pública, então, o que predomina é a formação de mestres e doutores, como é exigência da legislação para as universidades (BRASIL, 1996, art. 52, inciso II). No entanto, verifica-se que na rede privada, 2% (4.624) são de graduados, 37% (81.227) são especialistas, 44% (95.954) mestres e 17 % (36.023) doutores, de um total de 217.834 de professores dessa rede. O contingente total de professores unindo ambas as redes é de 357.418 (BRASIL, 2011). Desta forma, como a rede privada está mais voltada para o ensino, às vezes não articulado à pesquisa e à extensão, a predominância é de mestres e especialistas de forma quase que equiparada.

Segundo a Constituição Federal (CF, 1988), a universidade ou educação superior

caracteriza-se como um ambiente de produção indissociada do *ensino*, da *pesquisa* e da *extensão*: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, CF, 1988, art. 207). Ou seja, a universidade é, por excelência, o *locus* de formação e produção da ciência com vistas ao desenvolvimento social e o bem-estar da humanidade. Além do mais, a legislação ainda reza: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, CF, 1988, art. 208, V). Em especial, “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público” (BRASIL, CF, 1998, art. 213, § 2º).

Seguindo este pensamento, a Lei 9.394/96, que reza sobre a LDB, no artigo 52, inciso II, especifica que a tríade ensino-pesquisa-extensão só pode se concretizar por meio da produção científica contextualizada. Por isso, pelo menos um terço deve ter a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente deve assumir o regime de tempo integral.

Nesta mesma direção, reza o Art. 61:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Além disso, não somente o professor do Ensino Superior, mas a todos os professores, é necessário o conhecimento psicológico da faixa etária em que trabalha e a habilidade de articular teoria e prática para que a aprendizagem do aluno seja significativa.

Além disso, o art. 66 da LDB complementa:

A **preparação** para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, **prioritariamente** em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, LDB, 1996, grifos nossos).

Contudo, não está muito claro que tipo de saberes e habilidades pedagógicas são necessárias para o exercício da docência do ensino superior. Portanto, defendemos que não

basta apenas a certificação. É preciso a identificação com a profissão que se dá na trajetória da vida e a construção dos saberes docentes para o exercício da docência. Corroborando com esse fato, Lopes et al (2010) sintetizam dizendo que “a formação verticalizante não oferece, no sentido dos cursos de pós-graduação acadêmica, como mestrado e doutorado, formação didático-pedagógica óbvia, e sim apenas a disciplina Metodologia da Pesquisa com 45 horas, para aplicar no projeto de tese ou dissertação” (p. 7).

Em *segundo lugar*, em decorrência do que afirmamos sobre o problema das lacunas da legislação quanto à formação pedagógica do professor universitário, o discurso da competência muitas vezes não está ligado ao das habilidades; levando-nos à pergunta: será que a docência do ensino superior está apenas pautada no *saber fazer* (competência), ou é preciso *saber fazer bem* (habilidades)? Diante disso, concordamos com Rios (2004, p. 47), quando aponta que o saber fazer bem tem duas dimensões: a *técnica* e a *política*. Vejamos:

[...] o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, ‘dê conta de seu recado’, em seu trabalho [...] quanto a uma dimensão política, -: eu faço bem o meu trabalho de geógrafa ou o meu trabalho de tricoteira, isto é, vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação à minha atuação.

Nesta linha de pensamento, teceremos uma discussão que visa compreender esta complexidade na busca de caminhos para (re)significar os saberes da docência universitária apresentada na práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE, através do aporte da Pedagogia Freireana. Sendo assim, ressaltamos que a educação brasileira é regida em instância maior pela Constituição Federal de 1988 e pelas suas derivações: constituições estaduais, leis orgânicas dos municípios, LDB, pelos pareceres e resoluções do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Apesar dos avanços da Lei 9.394/96, no âmbito da obrigatoriedade do Ensino Fundamental e da universalização do Ensino Médio, a Educação Infantil e o Ensino Superior ainda são um “nó a ser desatado” em nossos dias. Portanto, não está bem claro na LDB o que é, e como deve ser a formação e os saberes necessários ao exercício da docência na universidade. Eis aqui a complexidade da nossa discussão e a justificativa da necessidade de revisitar este tema para melhor pensar as lacunas na formação e na elaboração dos saberes para a docência universitária da graduação.

Caminhando mais em nossa argumentação, o **Art. 13** reza que os docentes de forma

geral têm a função de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Está claro neste artigo da LDB o que constitui o trabalho docente, a partir de um planejamento com foco na aprendizagem, a necessidade de uma concepção teórica e prática coerente de avaliação, a preocupação com o desenvolvimento profissional docente e o investimento na relação escola–família–comunidade. Assim, concordamos com Imbernón (2006, p. 46) quando afirma que:

Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino—aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.

Diante da lacuna observada na orientação legal que define a atuação do professor universitário, no tocante aos saberes da docência, nosso problema de pesquisa, parte do pressuposto inicial que gira em torno da possibilidade de construção dos saberes da docência, de acordo com Paulo Freire, mediante a aprendizagem não-bancária, mas libertadora. Caminha na direção ética, estética, gnosiológica e dialógica, pautadas na do-discência e na pesquisa que permitem ao educando que vive *no* mundo e *com* o mundo a oportunidade de (re)construí-lo, à medida que se (re)constrói como pessoa.

Verificou-se a relevância da continuidade de nos debruçarmos sobre essa temática, tendo em vista a (re)significação dos saberes da docência superior na Licenciatura. Sendo assim, retomando nosso problema de pesquisa, indagamos: *Quais as aproximações e/ou distanciamentos entre a prática pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE e os*

saberes da docência a partir da Pedagogia Freireana?

Em decorrência dessa questão central, problematizamos nosso objeto a partir das seguintes questões específicas: Quais são e qual a nossa compreensão sobre as categorias centrais da Pedagogia Freireana que expressam saberes relacionados à docência no ensino superior? Quais as concepções e práticas educativas dos coordenadores de área do PIBID-UECE? Que reflexões e análises críticas acerca da práxis pedagógica destes coordenadores podemos desenvolver à luz da Pedagogia Freireana centrada no trabalho de formação de educadores voltados para o educando que vive no mundo e com o mundo (re)construindo-o à medida que se (re)constrói como pessoa? Neste aspecto, convém propor os objetivos de nossa investigação.

1.3 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

- Geral: Apreender os saberes da Pedagogia Freireana que contribuem para ressignificar a docência universitária de coordenadores de área do PIBID-UECE, como práxis libertadora, no horizonte de sua autodeterminação profissional.

- Específicos
 - ✓ Identificar e caracterizar categorias centrais da Pedagogia Freireana que expressam saberes relacionados à docência no ensino superior.
 - ✓ Apreender as concepções e práticas educativas de coordenadores de área do PIBID-UECE.
 - ✓ Compreender a práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE à luz da Pedagogia Freireana, centrada no trabalho de formação de educadores voltada para o educando que vive no mundo e com o mundo, (re)construindo-o à medida que se (re)constrói como pessoa.

1.4 O APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO E A ESTRUTURA DA PESQUISA

Diante do que já tratamos até aqui, a partir dos objetivos geral e específicos, a fim

de cercar nosso objeto de investigação, apresentamos agora o projeto de trabalho e desenvolvimento dos capítulos, esboçando o referencial teórico-metodológico que lhes são correspondentes.

Nesse sentido, logo após a introdução, trataremos o capítulo intitulado *Estabelecendo as categorias de análise da pesquisa*, discutindo, elaborando e construindo a arquitetura teórica que está edificada sobre o pensamento do educador pernambucano, tendo em vista a nossa compreensão nesta pesquisa acerca das categorias de análise *Pedagogia Freireana, Ciclo do Conhecimento, Saberes Docentes, e Práxis Pedagógica*. Tais ações serão pautadas na obra de Freire, através de seus próprios escritos e de seus principais intérpretes e outros autores de referência da área de educação, didática e formação de professores, na busca de uma interlocução de aproximação e/ou aprofundamento do pensamento freireano quanto aos saberes docentes necessários à docência universitária.

No capítulo denominado *O estado da questão*, depois de definir e conceituar as categorias que estabelecem o alicerce teórico sobre o qual se sustenta essa dissertação de mestrado, iremos aprofundá-las, apresentando o caminho percorrido nas buscas e mapeamento de dados, procurando referências sobre o que dizem os periódicos nacionais, dissertações e teses, e as literaturas de referência, no que tange ao nosso objeto de investigação. Partindo do que é e dos objetivos do estado da questão (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004), apresentaremos num primeiro momento, os descritores iniciais de busca, *Docência Universitária, Pedagogia Freireana e PIBID*, objetivando o refinamento das categorias teóricas que nortearão a análise dos dados da pesquisa. Num segundo momento, faremos os entrecruzamentos desses descritores⁶ com as categorias de análise *Pedagogia Freireana, Ciclo do Conhecimento, Saberes Docentes e Práxis Pedagógica*, verificando a presença do pensamento freireano nesse material encontrado.

Avançando um pouco mais em nossa exposição, o capítulo que tem como título *É caminhando que se faz o caminho: as veredas da pesquisa*, ponderamos a partir de autores de referência, sobre a abordagem qualitativa como paradigma de análise dos dados dessa investigação, explicitando o método da pesquisa de campo com base na análise de documentos

⁶ Entendemos como descritores nessa dissertação de mestrado as palavras-chave que permitiram a busca das categorias de análise (GHEDIN; FRANCO, 2011) relacionadas ao nosso objeto de pesquisa nas produções científicas investigadas. Esses descritores são oriundos das categorias de análise que segundo Nobrega-Therrien e Therrien (2011), constituem “[...] (a chamada base teórica), imprescindível à análise dos dados no enfoque pretendido” (p. 35). Em suma, entendemos que os “descritores são palavras-chave que descrevem o trabalho” (TRABALHOS CIENTÍFICOS: ORGANIZAÇÃO, REDAÇÃO E APRESENTAÇÃO, 2010, p. 32).

e da pesquisa bibliográfica, instrumentalizado pela técnica da entrevista e questionários semiestruturados. Logo em seguida, abordamos os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa, conceituando a Análise do Discurso (AD) como elemento de reflexão sobre os dados coletados dos sujeitos investigados, através dos instrumentos da pesquisa.

No capítulo que recebe a denominação *O projeto institucional do PIBID-UECE no horizonte da Pedagogia Freireana e a apresentação dos sujeitos da pesquisa*, fazemos uma análise documental e crítica da apresentação da proposta do PIBID-UECE com base nos autores que tratam desse descritor, analisando a legislação geral sobre o Programa, a fim de perceber no Projeto Institucional e nos subprojetos de Pedagogia, Filosofia, Ciências Sociais, Educação Física e Matemática os distanciamentos e/ou aproximações das categorias freireanas. Além disso, apresentamos os sujeitos da pesquisa: coordenadores de área que são os docentes universitários responsáveis pelos licenciandos e supervisores ligados a esses cursos de licenciatura.

Nos dois capítulos seguintes, apresentamos as análises da pesquisa empírica. Fizemos a opção por dividir as cinco licenciaturas em dois momentos. Quanto às chamadas “*Ciências Humanas*”, trazemos no intitulado *A práxis pedagógica no PIBID-UECE e os saberes da docência universitária nos cursos de pedagogia, filosofia e ciências sociais* as reflexões sobre essas licenciaturas em torno das categorias freireanas. O curso de Pedagogia está vinculado ao Centro de Educação – CED / Itaperi; o de Ciências Sociais ao Centro de Ciências Sociais – CCS / Itaperi e de Filosofia ao Centro de Humanidades CH / Bairro de Fátima⁷. Na sequência, apresentamos o capítulo denominado *A práxis pedagógica no PIBID-UECE e os saberes da docência universitária nos cursos de educação física e matemática*. O Curso de Educação Física na UECE está vinculado ao Centro de Ciências de Saúde - CCS / Itaperi⁸ e o de Matemática ao Centro de Ciências e Tecnologia - CCT / Itaperi.⁹ A opção por organizar esses dois capítulos de análise do material empírico reconhece as várias nuances e diferentes bases filosóficas e epistemológicas que estruturam essas ciências, de tal forma que cada curso possui uma racionalidade pedagógica que orienta, configura e se materializa no exercício da docência no horizonte da ontologia que cada professor constrói ao longo da vida e

⁷ Os cursos de Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais, segundo a CAPES, fazem parte das Ciências Humanas (CAPES, 2014).

⁸ O curso de Educação Física na UECE segue a CAPES, dentro da grande área das Ciências da Saúde (CAPES, 2014).

⁹ O curso de Matemática, segundo a organização da CAPES, está dentro das Ciências Exatas e da Terra (CAPES, 2014).

da profissão (BOUFLEUER, 2001; FORMOSINHO, 2009a; THERRIEN, 2012).

Por fim, o capítulo que recebe o título *Apontamentos finais, discussões e contribuições para o debate: à guisa de uma (in)conclusão*, em primeiro lugar, traz uma síntese a partir dos achados da pesquisa na busca da reflexão sobre a problemática em torno do nosso objeto e dos objetivos no horizonte de nosso pressuposto inicial de investigação. Fazemos algumas sugestões, recomendações, possibilidades e perspectivas para nossos estudos. Em segundo lugar, discutimos os achados da pesquisa empírica sobre os saberes da docência universitária no PIBID-UECE e suas aproximações e/ou distanciamentos da Pedagogia Freireana.

Enfim, estabelecido nosso projeto de trabalho, discutiremos as categorias de análise que darão fundamento epistemológico para a análise empírica desta pesquisa.

2 ESTABELECENDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

O objetivo das teorias é compreender e explicar os fenômenos de uma forma mais ampla, através da reconstrução conceitual das estruturas objetivas dos mesmos [Por isso...] a teoria fornece-nos dois aspectos relacionados com os fenômenos: de um lado, um sistema de descrição e, de outro, um sistema de explicações gerais. Concluindo, a teoria não é uma mera descrição da realidade, mas uma abstração

(Eva Maria Lakatos e Maria de Andrade Marconi).

Tendo como objeto de pesquisa os saberes da docência universitária, recorreremos novamente ao problema de pesquisa que nos inquieta nesta dissertação de mestrado: *Quais as aproximações e/ou distanciamentos entre a prática pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE e os saberes da docência a partir da Pedagogia Freireana?* Nosso ponto de partida é a Pedagogia Freireana pela sua envergadura teórico-metodológica na História da Educação naquilo que diz respeito a uma proposta educacional que constrói uma teoria do conhecimento baseada na dialética da realidade tendo em vista a libertação dos homens *no* mundo e *com* o mundo (GADOTI, 2005; SCHMIED-KOWARZIK, 1988).

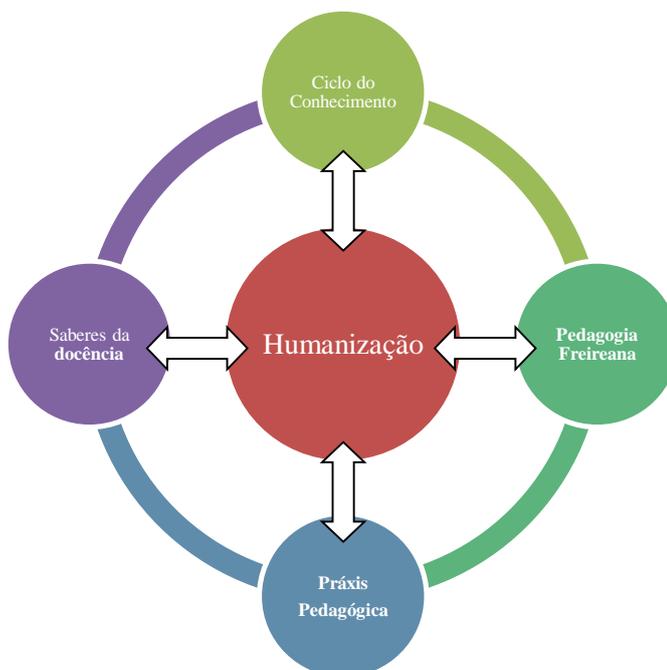
Para dar conta de possíveis respostas às questões centrais do estudo, precisamos dizer de onde partimos e qual a nossa visão sobre as categorias de análise que construirão o edifício teórico que nos permitirá analisar o nosso objeto de investigação. Nesse prisma, fazendo referência à epígrafe acima, as categorias aqui construídas têm como objetivo a “descrição” e a “compreensão” do objeto de investigação. Sendo assim, concordamos que, como toda opção teórica, iremos partir da concretude objetiva do fenômeno a ser estudado e elaborar a abstração que nos permite fazer inferências, reflexões, ponderações e críticas na medida em que, paradoxalmente, aproximamo-nos do objeto dele nos distanciarmos para buscar compreendê-lo (FREIRE, 1996). Diante disso, concordamos com Ghedin e Franco (2011) quando argumentam que:

A análise é preferencialmente realizada com base em **categorias de análise**, que emergem da teoria que orienta a pesquisa, da opção metodológica e do próprio campo de investigação. As categorias de análise ensejam a construção de um esquema de trabalho que possibilitará o registro da pesquisa com base na elaboração conceitual, retornando à dimensão filosófica (p. 29, grifos dos autores).

Neste sentido, a configuração das categorias de análise que emergiram do

estabelecimento do referencial teórico orienta o olhar sobre o objeto, permitindo a construção basilar do esquema de trabalho, viabilizando o registro e a organicidade da pesquisa. A partir dos descritores trabalhados no Estado da Questão propomos as categorias de análise numa perspectiva teórica, filosófica e prática, objetivando deixar claros os fundamentos epistemológicos que permitem a organização e o registro inteligível do nosso trabalho de investigação científica. Neste sentido, fazendo jus ao tema, discutiremos, nesse momento, o que compreendemos sobre os saberes da *Docência Universitária no Brasil*, à luz do processo formativo na perspectiva da *Pedagogia Freireana* para compreendermos a Prática Pedagógica dos coordenadores de área do PIBID-UECE. Vejamos a figura abaixo:

Figura 1- Processo formativo na perspectiva da Pedagogia Freireana



Fonte: Elaboração própria do autor.

Diante da Figura 1, entendendo o processo formativo como um ciclo que orbita em torno de um eixo central, partiremos da humanização como foco primário do pensamento freireano (MENDONÇA, 2008; BRAGA, 2012), trabalhando as categorias *Pedagogia Freireana*, *Ciclo do Conhecimento*, *Saberes da docência* e *Práxis Pedagógica*, a fim de estabelecer o aporte teórico de nossa análise, vislumbrando refletir como o pensamento de Freire pode contribuir para (re)significar os saberes da docência universitária a partir da práxis pedagógica dos coordenadores de área do PIBID-UECE.

Faremos isso, apoiados nas obras de Freire publicadas até a *Pedagogia da Autonomia* (1996), assim como em autores que nos ajudaram a compreender a teoria freireana do conhecimento e ainda outros que são referências na área da Pedagogia e Didática abordando saberes docentes e formação de professores para a docência universitária.

2.1 FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO FREIREANO

Diante da cientificidade da Pedagogia, compreendemos que Paulo Freire não cunhou unicamente um método de alfabetização, mas uma epistemologia. Sendo assim, entendendo que a *epistemologia* é a teoria do conhecimento e a *metodologia*, o caminho para a sua construção. Ambas se fundam numa certa *ontologia* que (re)desenha a teoria do ser, de modo que as três se (re)afirmam numa relação de extrema interdependência e simbiose científica. Diante disso, concordamos que “a toda concepção em qualquer campo do conhecimento humano, subjaz uma ontologia (teoria do ser) e uma epistemologia (teoria do conhecimento) e ambas se correspondem mutuamente” (ROMÃO, 2010, p. 292). Por isso, toda metodologia pressupõe uma epistemologia com base ontológica e tal epistemologia estrutura uma concepção metodológica (THERRIEN, 2009, 2012; CAVALCANTE; SILVA, 2010). Assim, especificamente com respeito ao pensamento freireano,

Definimos como epistemologia a concepção de conhecimento que Paulo Freire deixa transparecer em seus textos, sem explicitação sistemática e sem preocupação de fazer uma ciência do conhecimento. Trata-se de uma **epistemologia crítica, de base interacionista ou construtivista**, segundo a qual o conhecimento resulta de construções do sujeito em interação com o mundo, a sociedade ou a cultura (BECKER, 2010, grifos nossos).

Nesta direção, sua contribuição para as Ciências da Educação possui uma envergadura teórica que vai além da instrumentalidade metodológica do ensinar a ler e escrever por meio de um “Método de Alfabetização”, e, portanto, configura uma concepção epistemológica fundamentada na rigorosidade metódica, na criticidade, na práxis e na pesquisa. Sendo assim, sua teoria do conhecimento estabelece uma visão de mundo em que o saber se constrói na dialeticidade e na dialogicidade que fundam a práxis pedagógica crítica e interacionista. A leitura de mundo (conhecimento sincrético) é o ponto de partida do educador que “lê a palavra”, definida aqui como a Ciência culturalmente acumulada de uma área

específica do saber (conhecimento sintético), tendo em vista a mediação pedagógica que viabilizarão a ambos, educadores e educandos, saberem melhor o que sabem e aprenderem o que ignoram, tendo em vista a humanização dos sujeitos (MENDONÇA, 2008).

Dessa forma, restringir o pensamento freireano apenas ao seu método de alfabetização é passar ao largo da sua real contribuição para a educação e a formação de professores no Brasil e no mundo. Concordamos que “Paulo Freire é considerado um dos maiores educadores deste século. Sua principal obra, *Pedagogia do oprimido*, foi até hoje traduzida em 18 idiomas. Paulo Freire vem marcando o pensamento pedagógico deste século”, especialmente no que tange a postulação acerca da teoria dialética do conhecimento e da conscientização (GADOTTI, 2005, p. 253). A pedagogia defendida por Freire (1981a, p. 58) é:

[...] concebida na prática realizada numa área significativa do Terceiro Mundo, é, em si, uma pedagogia utópica [...] Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo.

Nesse prisma, podemos dizer que a Pedagogia Freireana não é mero ecletismo teórico, mas a configuração de uma epistemologia que funda uma visão de mundo, homem e sociedade que por meio da denúncia dos condicionantes alienadores e o anúncio do caminho da humanização possibilita o exercício da libertação por meio do diálogo. Nesta perspectiva, concordamos que:

Quando um autor consegue realizar uma síntese original de ideias e concepções adequadas ao seu tempo, isto é, quando logra elaborar uma totalidade interpretativa e crítica de seu contexto, não pode ser rotulado de eclético. Ao contrário, mesmo que tenha combinado teorias diferentes ou até mesmo díspares numa síntese epistemologicamente superior, deve ser respeitado como um grande pensador, para não dizer um gênio de sua geração (ROMÃO, 2010, p. 17).

Elaborando mais essa premissa, acreditamos que “[...] o que Paulo Freire propõe em sua obra, na medida em que se constitui e se reinventa em si mesma sua *pedagogia da libertação*, é a constituição de uma *antropologia*, que se assenta na categoria fundante e central do seu pensamento, que é a *humanização* [...]” (MENDONÇA, 2008, p. 18). Sendo assim, a Pedagogia Freireana se assenta na antropologia que pode ser mensurada pela aproximação ou afastamento da humanização dos homens e das mulheres.

Tendo esses pressupostos da Pedagogia de Paulo Freire, Barreto (1998) nos ajuda a compreender as bases antropológicas de seu pensamento. Logo, o homem é: (1) *Um ser de relação*: “Ninguém está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo e com o mundo” (p. 54). Assim, não é possível pensar no processo educativo pautado no isolamento dos indivíduos, tendo em vista o exercício do poder egoísta. Portanto, o homem só pode se fazer homem através de outros homens pela mediação do mundo humano; (2) *Um ser em busca de sua ‘completude*: “A ação dos seres humanos sobre o mundo não só muda o mundo, muda também os sujeitos desta ação. Ao construir o mundo, homens e mulheres se completam, se humanizam” (p. 54). Inferimos baseados nessa ideia que é na incompletude e inacabamento humanos que se ancoram a possibilidade de sua educabilidade *no e com* o mundo. Isso cria a possibilidade da transformação do mundo à medida que os homens se transformam a si mesmos. Assim nosso autor nordestino se posiciona: “A consciência do inacabamento torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o *adestramento* e o *cultivo*. Animais são adestrados, plantas são cultivadas, homens e mulheres se educam” (FREIRE, 2006, p. 75); (3) *Um ser capaz de transcender*: “A partir da consciência que têm de sua finitude, os seres humanos são capazes de perceber o infinito. Assim, podem transcender e ligar-se ao Criador”. Na visão de Freire, o ser humano é também um ser religioso, no sentido de que se liga a seu Criador numa relação libertadora (p. 55). Diante disso, verificamos que o pensamento de Freire baseia-se numa perspectiva antropológica que se ancora e contribui para a Teologia da Libertação¹⁰. Dessa forma, Freire não pode ser considerado um marxista ortodoxo, mas um autor que faz de Marx uma releitura a partir dos ensinamentos de Cristo; (4) *O sujeito de sua história*: “Ao contrário do animal, o ser humano pode tridimensionar o tempo, reconhecendo, desta forma, o passado, o presente e o futuro” (p. 55). Portanto, não é possível acreditar no fatalismo e no determinismo histórico, mas na possibilidade da problematização coletiva e política da realidade. Mediante tudo isso, vamos agora trabalhar a categoria de análise Pedagogia Freireana dando início ao nosso debate.

¹⁰ “A Teologia Latino-Americana da Libertação - TLL que se constitui como produto cultural e literário dos fins dos anos 1960, tanto no Brasil como no resto de Abya Yala [Continente Americano], e que vai penetrar a vida política e pastoral das comunidades cristãs não pode ser entendida sem a figura de Paulo Freire como ‘sujeito coletivo’, como figura catalisadora, socializadora e interpretadora de um momento histórico particular. Ela certamente tem raízes anteriores e muito imersas nas vivências espirituais e políticas dos povos latino-americanos, mas brota em circunstâncias e contextos que são os mesmos que deram importância à obra freireana [...]. Esta será a dinâmica entre a obra de Freire e a TLL: vão se moldando, acompanhando, fecundando, juntas sempre como respostas ao saber, às instituições, aos tropeços que os oprimidos e excluídos experimentam e sentem. Nesta dinâmica e no contexto de lutas, transformações e utopias antissistêmicas e socialistas do momento, tecem-se intuições e pontes para que a teologia, a pedagogia, a política sejam tanto libertadoras como libertadas e empreendam em conjunto a longa caminhada de sua própria emancipação (PREISWERK, 2010, p. 392).

2.2 PEDAGOGIA FREIREANA

Diante da polissemia do termo “educação”, compreendemos que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1983a, p. 27), pois “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1992a, p. 35). Desse modo, a educação parte da concepção de homem, ciência e mundo num determinado momento histórico. Logo, tal educabilidade do ser reside na visão do homem como “um ser em busca de sua ‘completude’” (BARRETO, 1998). Sendo assim:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto o leva à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não se pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém. Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de ‘si mesmo’ [...] (FREIRE, 1983a, pp. 27-28).

Posto dessa maneira, na concepção freireana, a educação, tendo como horizonte a humanização, funda-se na vocação ontológica, focada no “[...] direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 1996, p. 75-76), pois “o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de Ser Mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 1983a, p. 27).

Assim, a consciência humana do inacabamento e incompletude, “[...] impulsiona-os para a plenitude, para o acabamento e a conclusão, portanto, para a *educação*, pela qual podem superar *o que são* (incompletos, inconclusos, inacabados) para *o que querem ser* (plenos, concluídos, acabados)” (ROMÃO, 2010, p. 133). Nesse sentido, distinguindo cada um desses termos, “[...] todos os seres são incompletos, porque necessitam uns dos outros; são inconclusos, porque estão em evolução; e são inacabados, porque são imperfeitos” (*ibid.*, p. 292). Entrementes, “se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela” (FREIRE, 2000, p. 91). Elaborando nesse sentido:

Se realmente a educação é também – mesmo que não exclusivamente – uma certa teoria do conhecimento posta em prática, isto significa ser impossível pensar em educação sem pensar em conhecimento. Sem pensar em conhecimento e não na transferência de conhecimento (FREIRE, 2001a, p. 115).

A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é

naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza (FREIRE, 2000, p. 89).

Nessa direção, afirmamos que na Pedagogia Freireana, educação e formação são sinônimas, pois o autor recifense declara que “educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996, p. 33). Nesse aspecto, podemos também dizer que a formação não é mero *produto* vertical resultante da transmissão cognitiva de conhecimentos do educador *para* o educando, mas um *processo* dialógico horizontal e dialético de simbiose relacional mediada pelo conhecimento *no* mundo e *com* o mundo, com vistas à boniteza humanizante que viabiliza a pureza, esteticidade e a alegria de *estar sendo no mundo*. Dito assim,

[...] a educação é, simultaneamente, **uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético**. Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, ao ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo (FREIRE; SCHOR, 1986b, p. 146, grifos nossos).

Mediante os fundamentos gnosiológicos (relação teoria-prática), políticos (problematização da realidade na busca da libertação) e estéticos (pureza, boniteza e alegria) da docência, é preciso dizer que educandos e educadores são iguais e diferentes ao mesmo tempo. São iguais, pois são seres humanos na busca do *Ser Mais* por meio do conhecimento. São diferentes, pois o educador já passou pela aprendizagem de certa área do conhecimento e está mediando o processo para que o educando chegue lá trilhando seus próprios caminhos. Assim, “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 1993, p. 28). Dessa forma,

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, **quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender** (FREIRE, 1996, p. 23, grifos nossos).

A partir do que trabalhamos até aqui podemos afirmar que a Pedagogia Freireana se define pela *formação permanente* que se assenta numa teoria do conhecimento aplicada à uma realidade histórica. É um ato político e um ato estético, seja para alienar, por meio da transferência “bancária” do conhecimento, seja para emancipar, através da problematização da

realidade do que *os homens são e do que querem ser*. Dessa forma, o educador deve promover situações de aprendizagem em que “o importante é participar criativamente em atos de conhecimento. Não se compreende, então, Educação como um banco de dados, mas, sim, como uma série de envolvimentos” (FREIRE, 2005, p. 62). Portanto, em suma, “[...] a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25). Assim, concordando com o pensamento freireano, entendemos que:

A educação consiste, pois, de uma **prática social** que envolve o desenvolvimento dos indivíduos no **processo de sua relação ativa com o meio natural e social**, mediante a atividade cognoscitiva necessária para tornar mais produtiva, efetiva, criadora, a atividade humana prática (LIBÂNEO, 2008, p.114, grifos nossos).

Ancorado nesse pensamento da educação como prática social e histórica, Paulo Freire diz que “a educação para a ‘domesticação’ é um ato de transferência de ‘conhecimento’, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (FREIRE, 1981a, p. 90). Para o educador pernambucano não há separação entre o que ensinar (conteúdo), como ensinar (metodologia, técnicas e recursos didáticos) e para que ensinar (politicidade), pois “na formação não dicotomizo a capacitação técnico–científica do educador dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania (FREIRE, 2000, p9. 94-95). Nesse viés, acreditamos que “a teoria da educação absolutamente dialeticamente de Freire define a educação como a experiência dialógica ilimitada da libertação humana dos homens” (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 80). Logo, a educação é a experiência horizontal de envolvimento de sujeitos que se libertam na dimensão comunitária em torno do conhecimento e não no egoísmo que promove o poder individualista. Portanto, “[...] sem dúvida, ninguém pode buscar educar-se na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos” (FREIRE, 1983a, p. 27). Nesse aspecto,

Para Freire, não existe educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias ‘educações’ se resumem a duas: uma que ele chamou de ‘**bancária**’, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, **libertadora**, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que tem projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos (as) que querem a libertação de toda a humanidade (ROMÃO, 2010, p. 133, grifos nossos).

Dito isso, ressaltamos que a *Educação Bancária* trabalha a serviço da desumanização e a Educação Problematizadora tem como objetivo a humanização dos homens¹¹. De um lado, “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1981b, p. 67). Assim, o conhecimento é transmitido via memorização passiva do educando, por meio do conteúdo verborrágico do educador como elemento ativo do processo de aprendizagem. Segundo o autor, na Educação Bancária:

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1981b, pp. 67-68).

A partir dessas afirmações de Freire, verificamos que, nessa perspectiva, o educando aprende e o professor ensina numa relação vertical, pautada apenas nas palavras do docente esvaziadas de sentido e significados, pois não se leva em conta os conhecimentos prévios dos discentes, “o saber de experiência feito”. Logo, “a educação passa a ser ‘o ato de depositar’, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção ‘acumulativa da educação’ (concepção bancária)” (FREIRE, 1980, p.

¹¹ Partindo da categoria “humanização”, Mendonça (2008) nos ajuda a compreender que Paulo Freire, por meio da utopia da educação, dialeticamente, denuncia a desumanização ao mesmo tempo em que anuncia a humanização que permite ao homem a experiência de sua vocação ontológica de *Ser Mais*. A primeira se constrói através da massificação, do assistencialismo, da invasão cultural e da educação bancária. A segunda assenta-se na conscientização, no diálogo, na utopia e na multiculturalidade. São dois modelos, duas propostas, duas ideologias, duas perspectivas pedagógicas de educação-formação, uma aliena, a outra liberta.

79). Diante disso, é preciso ponderar que:

Uma análise exata das relações professor–aluno em todos os níveis, na escola ou fora dela, revela seu caráter essencialmente narrativo. Esta relação supõe um sujeito narrador: o professor, e supõe objetos pacientes que escutam: os alunos. O conteúdo, seja de valores ou de dimensões empíricas da realidade, tem tendência a converter-se em algo sem vida e a petrificar-se uma vez enunciado. **A educação padece da doença da narração** (FREIRE, 1980, p. 78, grifos nossos).

Posto isso, a Educação Bancária, baseada na docência, que sofre da “doença da narração” esvazia de sentido e significados os conteúdos “transmitidos” aos educandos, fazendo com que a memorização seja o “único” recurso para a aprendizagem.

Precisamos esclarecer que não pode haver aprendizagem sem memorização, mas a memorização sozinha, não produz aprendizagem significativa, crítica e emancipadora. Sendo assim, é preciso pensar na **Educação Libertadora** que orbita ao redor da problematização que fomenta a criticidade e a ação consciente. Ancorados nesse princípio, afirmamos que “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1980, p. 40).

Nesse sentido, em síntese,

A [educação] problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o **diálogo**¹², enquanto a segunda tem nele a indispensável (sic!) relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade. A primeira ‘assistencializa’; a segunda, **criticiza**. A primeira, na medida em que, servindo a dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionalidade* da consciência como um desprender-se ao mundo, a ‘domestica’, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, **se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade**¹³, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 1982b, p. 83, grifos do autor).

Em suma, a Educação Bancária fundamenta-se no silenciamento, assistencialismo e na reprodução. Portanto, não permite aos homens o direito de vez e voz. Ao invés de fomentar a autonomia, estimula o assistencialismo que cria a dependência; além de trabalhar com a

¹² Grifo nosso.

¹³ Grifo nosso.

reprodução, que visa apenas à manutenção dos *status quo* e não a (re)criação e a mudança. Em contrapartida, a Educação Libertadora articula-se no diálogo horizontal entre iguais na diferença, fomentando a criticidade, a reflexão e a busca pela transformação. Elaborando mais um pouco, na linguagem de Furlanetto (2003), o conceito de formação pode ser um processo baseado na constituição de uma “fôrma” ao educando ou a mediação para o autodelineamento de sua “forma”. Na primeira possibilidade, o educador “enforma” o educando “bancariamente” – ele é passivo, apenas recebe um modelo pronto e acabado de homem, sociedade e ciência; na segunda proposta, o educador estabelece a mediação da aprendizagem, tendo em vista a apresentação de maneiras de ser, fazer, conhecer e conviver, a fim de que o educando construa a sua própria “forma” de ser e estar no mundo.

Em síntese, Therrien (2012, p. 125) nos ajuda a pensar com o educador pernambucano e aprofunda o nosso olhar quando afirma que “educar é o processo de confronto com os múltiplos saberes da vida contemporânea com os sentimentos e valores de cada um e de todos, com os direitos, deveres e limites da autonomia dos sujeitos na sociedade”. Dessa forma, compreendendo a educação como o processo libertador e emancipatório a ser apreendido individualmente pelos sujeitos no âmbito da comunhão “as dimensões *antropológica, pedagógica e ético-política da humanização* em Paulo Freire, materializadas pela historicidade, pelo diálogo e pela autonomia permitem explicitar o conteúdo explicativo da prática pedagógica docente-discente, a partir do Ciclo do Conhecimento” (BRAGA, 2012, p. 21, grifos nossos) que se apresenta em dois momentos dialeticamente articulados: o momento da produção de um conhecimento novo e o momento em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido (SHÖR; FREIRE, 1986).

Nessa direção, compreendemos que as dimensões antropológica, pedagógica e ético-política se materializam respectivamente na historicidade, diálogo, autonomia. A prática pedagógica docente-discente, no dizer de Braga (2012), concretiza-se no Ciclo do Conhecimento. Sendo assim, depois de entender os fundamentos e as concepções da Pedagogia Freireana, necessitamos, agora, definir nossa segunda categoria de análise: Ciclo do Conhecimento.

2.3 CICLO DO CONHECIMENTO

Diante do que temos falado até agora, a historicidade, o diálogo e a autonomia

devem ser elementos fundantes da práxis pedagógica docente-discente, por meio do Ciclo do Conhecimento. Assim, a aprendizagem do conhecimento não é um processo linear, mas se dá em espirais, articulada em dois momentos dialeticamente complementares: Do-discência e pesquisa. A do-discência baseia-se no (re)conhecimento do conhecido, educadores e educandos acessam os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade enquanto “atores culturais”. Nessa direção, “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1996, p. 24). No mesmo diapasão de Freire, apesar de não fazer parte da matriz teórica da educação libertadora e progressista, Libâneo (2008, p. 122, grifos nossos) deixa claro que o “[...] educador [...] representa o elo fundamental no processo de formação cultural e científica das novas gerações”. Em síntese, dialeticamente “[...] o ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado” (FREIRE, 1993, p. 28). A pesquisa ocorre na medida em que, depois de saberem melhor o que já sabem, educadores e educandos podem aprender o que ignoram por meio da produção do desconhecido como “autores culturais”.

Em consonância com o ideário freireano, Demo (2002, p. 78) deixa explícito que “a concepção moderna de professor o define essencialmente como orientador do processo de questionamento reconstrutivo no aluno, supondo obviamente que detenha esta mesma competência. Neste sentido, o que mais o define é a pesquisa”. No que se relaciona à docência, a pesquisa deveria (re)alimentar a práxis pedagógica e essa deve ser o *lócus* da pesquisa em educação. Sendo assim, só quem pesquisa estar apto para ensinar, pois enquanto aprende pode ensinar e quando ensina, (re)aprende e (re)vê o ensinado. Portanto,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Por assim dizer, pautados no ensino com pesquisa que se funda na indagação, constatação, intervenção e educação, concordamos que na Pedagogia Freireana:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a

produção do conhecimento ainda não existente. A ‘do-dicência’ – docência – discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p. 28).

Caminhando um pouco mais em nosso raciocínio, ancorados no inacabamento humano (dimensão histórica) que lhe permite (re)fazer a história, à medida que por ela é (re)feito, na autonomia (dimensão ético-política) como objetivo da educação, é no diálogo (dimensão pedagógica) que se materializa o Ciclo do Gnosiológico que permite aos homens o exercício do ser ator/autor do conhecimento no processo ensino-aprendizagem. Diante dessas afirmações, podemos dizer que o diálogo deve:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala ao objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles [...] é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 86).

Enfim, é preciso nos posicionar quanto à educação como processo intencional articulado para a domesticação ou libertação como o autor pernambucano o faz em sua obra. Assim, acreditamos que a educação libertadora é a que permite caminhos aos seres humanos para o cumprimento de sua vocação ontológica de *Ser Mais*, fundada na historicidade, autonomia e no diálogo. Diante disso, é o diálogo quem estabelece a aula como encontro que sintetiza as intersubjetividades de educadores e educandos. Logo, o Ciclo do Conhecimento pautado na do-discência e na pesquisa permitem a ambos, educadores e educandos, a construção coletiva do conhecimento na direção da humanização dos homens.

Nesse viés, Formosinho (2009b, p. 24) concorda com as ideias freireanas quando afirma que “a universidade não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a pesquisa e o ensino de modo a que os conhecimentos obtidos pela pesquisa possam ser incorporados ao ensino”. Mediante essa possibilidade, discutiremos agora os Saberes da Docência no âmbito do ensino na Graduação, como elementos que corporificam a Pedagogia Freireana, materializada no Ciclo do Conhecimento, com o objetivo de estabelecer o esteio de nossa reflexão sobre a práxis pedagógica dos Coordenadores de área do PIBID-UECE.

2.4 SABERES DA DOCÊNCIA

Antes de tudo, é preciso dizer que articularemos os saberes da docência no âmbito da graduação, espaço em que os formadores de formadores ainda apresentam práticas ancoradas numa visão linear, unilateral, vertical e fragmentada do saber ensinar, pois “os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores procedem e determinam a prática da profissão, mas não provem dela (TARDIF, 2002, p. 41). Segundo esse autor, a Universidade recebe as orientações do Estado com o objetivo de normatizar e controlar. Assim, face ao ideário neoliberal, desvaloriza a formação profissional crítico-reflexiva pautada na pluralidade dos saberes.

Concordamos com Tardif (2002, p. 21) quando evidencia que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Logo, “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2002, pp. 19-20). Não basta saber para saber ensinar e não há uma única fonte do saber. Nessa direção, reiteramos o pensamento freireano sobre a educação-formação para a docência, segundo o qual professores e alunos aprendem e ensinam mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1996). Tardif (2002, p. 64) nos ajuda a aprofundar a questão, quando afirma que “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2002, p. 64).

Mediante esses argumentos, para tratarmos dos saberes da docência, partimos do pressuposto de que “[...] a docência para nós é percebida como gestão e transformação pedagógica / ética da matéria voltada para a emancipação humana e profissional de sujeitos em formação fundada numa racionalidade complexa, interativa, dialógica, de entendimento que não exclui a racionalidade normativa” (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2010, p. 8). Partindo desse pressuposto, a docência não deve ser reduzida, apenas, ao domínio e à transmissão de conteúdo, mas assume a perspectiva delineada por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71), que baseadas em Tardif (2002), definiram que temos uma quádrupla divisão da competência profissional do professor:

1. **Saberes das áreas de conhecimento** (ninguém ensina o que não sabe);
2. **Saberes pedagógicos** (ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e

diversas direções de sentido na formação do humano);

3. **Saberes didáticos** (articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas); e

4. **Saberes da experiência** (modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Em síntese, “os saberes profissionais constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais” (FORMOSINHO, 2009a, p. 9). Entretanto, “falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo ‘posto de trabalho’” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 133).

Diante das colocações de Pimenta e Anastasiou (2002) e Tardif (2002), referendadas por Formosinho (2009a; 2009b), na obra de Paulo Freire, buscaremos elementos para sistematizar os saberes freireanos sobre a docência que serão focados no ensino da Graduação. Ao estão nosso ver tais saberes estão sintetizados no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), a partir de três princípios do ato de ensinar, ou ainda propor uma tipologia acerca dos saberes da docência que assim chamaremos:

1. Saberes do-discentes: “Não há docência sem discência”;

2. Saberes didático-pedagógicos: “Ensinar não é transferir conhecimento”;

3. Saberes dialógicos: “Ensinar é uma especificidade humana”.

Faremos essas discussões com base no pensamento freireano e em Boufleuer (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2002), Cunha (2006, 2010), Masetto (2003, 2010) e Therrien (2012). Dessa forma, discorreremos sobre cada uma delas, a partir do esboço dessa obra em correlação com os demais escritos freireanos e os autores que acabamos de citar.

A docência universitária precisa se pautar nos *saberes do-discentes*, pois não há *docência sem discência*. Com base em Freire (1996), compreendemos que não é possível desarticular o ensino da aprendizagem, pois é na relação educador-educando em que ambos apreendem e ensinam ao mesmo tempo por meio da rigorosidade metódica, da pesquisa, da criticidade, da corporificação das palavras pelo exemplo, do risco, da aceitação do novo, da rejeição à discriminação, da estética e respeito aos saberes dos educandos. Por isso, “no fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aquí*. Isto significa, em última análise, que

não é possível ao (a) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os ‘saberes de experiência feitos’ com que os educandos chegam a escola” (FREIRE, 1992b, p. 59, grifos do autor). Neste sentido, Cunha (2006) nos ajuda a ponderar com as ideias de Freire quanto às lacunas da Docência Universitária:

O ensino, especialmente o ensino de graduação, é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores [...] Intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional conseqüente e fundamentada (CUNHA, 2006, pp. 258-259).

Neste sentido, a docência não é um exercício verticalizante, mas horizontal, comunicativo e intersubjetivo entre educandos, educadores, o conhecimento e a realidade, superando, assim, a racionalidade instrumental ainda presente na docência universitária unilateral e bancária (BOUFLEUER, 2001; FREIRE, 1981b, 1996; THERRIEN, 2012). Nos dizeres de Masetto (2003, p. 79), “há necessidade de o aluno deixar sua passividade e o professor deixar de ser o centro do processo”. Dessa forma, o educador só pode dizer que ensinou se o educando aprendeu. O ato de ensinar não é mero depósito do educador sobre o educando, mas uma construção coletiva mediada pela experiência sintética do primeiro, a partir dos “saberes de experiência feito” sincréticos do segundo.

Sendo assim, pautada no inacabamento humano, a docência universitária deve se fundamentar nos condicionantes históricos e sociais, na busca do fomento à autonomia, bom senso, humildade, tolerância e luta pelos educadores que se materializa na busca de melhores condições materiais das instituições de ensino e da atualização contínua dos planos de cargos e carreiras e salários - PCCS que beneficiem a vida do professor. Portanto, por meio da apreensão da realidade, é possível através do ato pedagógico mediar a Ciência na alegria, esperança e curiosidade, acreditando que a mudança é um devir a ser realizado.

Nas palavras de Masetto (2003, p. 20), “superando a formação voltada apenas para o aspecto cognitivo, o que se busca é que o aluno em seus cursos superiores esteja desenvolvendo competências e habilidades que se esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade”. Aliado a isso, concordando

com as ideias de Freire (1996), D'Ávila (2012, p. 27) afirma que “ensinar tem que ser um ato prazeroso e despertar no outro o desejo de aprender e o prazer em fazê-lo”.

Pensando dessa forma, a docência universitária necessita se pautar nos *saberes didático-pedagógicos*, pois ensinar não é transferir conhecimento, mas criar situações significativas de aprendizagem colaborativa. Ambos os sujeitos, educandos e educadores, são ativos no processo de produção e reelaboração do conhecimento. Entretanto, estudos recentes apontam que:

A docência na universidade, sobretudo, dos anos 1990 aos 2000, vem se constituindo e se solidificando como campo de instigação científica. Conhecido também como pedagogia universitária, docência universitária, docência no ensino superior, esse campo de conhecimento tem desvelado várias problemáticas, mormente aquelas que se referem às lacunas pedagógicas, de ordem filosófica, didático-pedagógica e ainda problemas de concepção de epistemologia e problemas metodológicos na sala de aula, a questão central é que os professores universitários, em geral, no Brasil como alhures, não tiveram o devido preparo pedagógico para a assunção de uma sala de aula (D'ÁVILA; VEIGA, 2012, p. 8).

Diante da ausência de uma formação específica para a docência universitária ancorada nos saberes didático-pedagógicos que aqui estamos falando,

É preciso, sobretudo, e aí já um destes saberes indispensáveis, que o formando desde o princípio mesmo em sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é **transmitir conhecimento**, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22, grifo do autor).

Nesta perspectiva, verificamos que ensinar não é meramente reproduzir, mas recriar o conhecimento em contexto. Assim, a partir de uma concepção de educação-formação problematizadora, assentada numa cosmovisão de Ciência pautada na certeza das incertezas, que produz as relações de emancipação da tríade homem-natureza-cultura, é possível pensar numa Didática em suas dimensões técnica, humana e político-social. Posto isso, entendemos que para ensinar é preciso domínio de conteúdo, mas nem todo educador que domina sua área específica de conhecimento, sabe ensinar.

A esse respeito, Masetto (2003, p. 88, grifo do autor) se aproxima do pensamento freireano, quando diz que “a instrumentalidade das técnicas traz consigo uma decorrência: *a relatividade da técnica*”. A utilidade da técnica está condicionada à sua relevância ao contexto social, ao perfil psicológico da turma, ao tempo da aula, à quantidade de alunos e aos objetivos

do processo ensino-aprendizagem. Além disso, ensinar também não é mero domínio de uma técnica, um “modo de fazer” esvaziado da teoria e da politicidade do ato pedagógico. Para Freire, “a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela” (FREIRE, 2001a, p. 98). Diante disso, é uma visão reducionista da docência universitária acreditar que para ensinar basta saber *o quê* (conteúdo específico da Ciência) e *como* ensinar (métodos, técnicas e recursos de ensino) porque:

A visão tecnicista da educação, que a reduza a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do *treinamento* instrumental de educando. Considera que já não há antagonismos nos interesses, que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de um bem – comportada sabedoria de resultados (FREIRE, 2006, p. 79).

Falando dessa maneira, os saberes didático-pedagógicos compreendem a mediação de processos problematizadores de aprendizagem que superem o mero treinamento, mas que fomentem a criação de situações formativas em que os educandos universitários construam a autonomia intelectual. Portanto, não é um simples processo de treinamento e/ou adestramento para um ofício, mas uma experiência formativa de construção colaborativa do conhecimento, a partir da problematização da realidade. Além do mais, “[...] assim como são diferentes as formas de aprender, devem ser diferentes também as formas de ensinar” (D’ÁVILA, 2012, p. 26). Por isso, o foco da docência sobre como o professor pode melhor ensinar, deve ter como base como os alunos aprendem, ou como melhor podem aprender. No entanto, “[...] à custa do treinamento, pode-se chegar a fazer *melhor* a atividade profissional, mas dificilmente se chegar a *saber fazer melhor*, e muito menos a *constantemente refazer* (DEMO, 2002, p. 118, grifos do autor).

Dessa forma, em consonância com a Pedagogia Freireana, “sugerimos então, uma mediação didática, de caráter crítico-criativo, que considere a formação de professores eivada de múltiplas referências, mas sem abrir mão do exercício prático sobre os saberes pedagógicos. E isso inclui o saber técnico” (D’ÁVILA, 2012, p. 23). Nesse sentido, “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (FREIRE, 1993, p. 10). Portanto,

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Por fim, a docência universitária precisa se pautar nos *saberes dialógicos*, pois “ensinar é uma especificidade humana”. Neste pensamento freireano, a docência superior transita ao redor da segurança, da competência profissional e da generosidade. Entretanto, “não adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (FREIRE, 1996, p. 10). Isso faz com que educadores e educandos se percebam não como seres de adaptação, mas de inserção no mundo para intervir; a minha presença humana no mundo “não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 1996, p. 54). Dessa forma, ser docente na Academia é também aprender a lidar com a liberdade e não com a licenciosidade, com autoridade e não com autoritarismo.

Dizendo isso, concordamos que “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (FREIRE, 1996, p. 93). Não é possível conceber a docência superior ensimesmada que silencia a voz dos educandos, por meio de sua “autoridade” travestida de autoritarismo pautado na titulação doutoral. Sendo assim, tal práxis pedagógica verticalizante é orientada por uma racionalidade, que segundo Boufleuer (2001, p. 28, grifo nosso), “[...] diz respeito nem tanto ao saber em si ou à sua aquisição, e sim à *forma* como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso desse saber”. À luz do que viemos falando, é possível compreender o processo educativo como uma “ação social entre sujeitos” (BOUFLEUER, 2001, p. 24), e, portanto, temos dois tipos de ação que configurarão duas posturas docentes correspondentes ao pensamento freireano:

O **agir comunicativo** resulta da aplicação, em contextos de ação social, do modelo de racionalidade que emana dos processos de entendimento linguístico que buscam o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis. Já o **agir estratégico** resulta da aplicação em contextos de ação social, do modelo de racionalidade que emana dos processos de intervenção na natureza com o fim de uma manipulação com êxito. No primeiro caso a linguagem aparece com todo o seu potencial de motivar a convicção e de gerar consenso. No segundo ela não passa de um meio de transmissão de informações e de influência de uns sobre os outros e sobre a situação da ação, induzindo o comportamento (BOUFLEUER, 2001, pp. 30-31, grifos nossos).

Fazendo um diálogo entre o pensamento freireano e as ideias de Boufleuer que se assentam na proposta habermasiana¹⁴ (2001), o agir estratégico é o reverberar da educação

¹⁴ Jürgen Habermas (1929) é um filósofo e sociólogo alemão que se coloca na tradição da teoria crítica da Escola de Frankfurt e do pragmatismo. É conhecido como um dos maiores intelectuais contemporâneos, por causa de sua obra sobre a Teoria da Ação Comunicativa.

bancária que visa à manipulação; e o agir comunicativo se materializa na educação problematizadora que vislumbra a libertação. Para tanto, é necessário aprender a tomada de consciência de decisões fundada no diálogo, e, acima de tudo, no querer bem aos educandos. Nesse aspecto,

O professor que despreza a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 60).

Mediante essas afirmações, acreditamos que a docência universitária pode fundamentar-se no diálogo ancorado na autoridade e não no monólogo autoritário do educador. Entendemos que ambas as práticas são orientadas por uma racionalidade que as fundamenta, sendo que “a racionalidade instrumental deve ficar restrita ao âmbito da *integração sistêmica*. Já a racionalidade comunicativa, que se encontra encarnada nos processos de reprodução simbólica do mundo da vida, deve prevalecer no âmbito da *integração social*” (BOUFLEUER, 2001, p. 16, grifos nossos). Por assim dizer, “o diálogo não é mera técnica que visa resultados, uma tática de manipulação, mas algo que faz parte da natureza histórica humana que tem como objetivo nossa humanização” (FREIRE, 1986b, p. 122). Isso porque, “a educação dialógica é uma posição epistemológica e não uma invenção bizarra ou uma prática estranha vinda de uma parte exótica do mundo!” (FREIRE, 1986b, p. 125). Nessa direção, Therrien e Nóbrega - Therrien (2009, p. 3), corroborando com a fala do educador recifense afirmam:

[...] a prática docente enquanto relação intersubjetiva entre docente/aluno por meio da ação comunicativa e dialógica busca aprendizagens significativas o que significa gerar *sentidos* e *significados*, ou seja, *novos contornos* de saberes para o aprendiz. Essas observações nos levam a conceituar o docente como sujeito hermenêutico e epistêmico (grifos do autor).

Os elementos apresentados sugerem que os saberes dialógicos fazem parte dos

conhecimentos necessários à docência superior, pois eles constituem uma posição epistemológica de que o conhecimento é construído socialmente e não no isolamento vertical. Eles permitem um encontro significativo mediado pelo conhecimento de “mundos intersubjetivos” na relação educador-educando e educando-educador *no mundo e com o mundo*, a fim de construir sentidos e significados que possibilitem o reconhecimento e a busca de transformação da realidade.

O professor precisa se reconhecer na Academia como sujeito que é hermenêutico porque é epistêmico, ou seja, sua interpretação do mundo funda-se numa visão do mundo. Assim, é a partir de uma epistemologia hermenêutica que se assenta à docência na direção de mediar os educandos não na imposição vertical de uma cosmovisão, mas no diálogo intencional que possibilita aos educandos o encontro com a Ciência no âmbito horizontal da intersubjetividade, multirreferencialidade e da pluralidade dos saberes. Mediante essa fala, “a experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos” (FREIRE, 2006, p. 81).

Neste sentido, é o diálogo quem materializa e viabiliza o Ciclo do Conhecimento, através do fomento da Curiosidade Epistemológica. A docência pautada na dialogicidade não se funda na não-diretividade da mediação didática, pois “não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor e da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar” (FREIRE, 1992b, p. 118). A partir dessa concepção, “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, pp. 24-25). Logo, a transição da “Curiosidade ingênua” para a “Curiosidade Epistemológica” passa pela via da criticidade. Dessa forma, Freire (1996, p. 88) sintetiza: “um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”. Portanto,

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia, de um lado do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à **curiosidade epistemológica**, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 45, grifos nossos).

Neste sentido, o diálogo como elemento mediador do Ciclo do Conhecimento, só pode fomentar a travessia da ingenuidade para a criticidade do educando através do “pensar certo” que “implica o compromisso da educadora [ou educador] com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 29). Por isso, “o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar mais criticamente para transformar a realidade” (FREIRE, 1986b, p. 123).

O diálogo viabiliza a construção da curiosidade epistemológica em que educadores e educandos podem saber melhor o que já sabem e aprender o que ignoram. Neste caminho, “só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 27-28). Assim, aproximados do “pensar certo” e afastados do dogmatismo que cristaliza e aliena na Docência Universitária, afirmamos que:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na **dialogicidade**. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 38, grifos nossos).

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. O diálogo não pode existir sem um profundo **amor** pelo mundo e pelos homens [...] O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo [...] sem a **humildade** [...], uma **fé** intensa no homem [...] não pode existir sem a **esperança** [...] Finalmente, o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometerem com o **pensamento crítico** [...] (FREIRE, 1980, pp. 82-85, grifos nossos).

Superando a ingenuidade por meio da criticidade, ancorados no diálogo horizontal pautado no amor pelo mundo e pelos homens, empoderados da humildade intelectual, da fé e da esperança na humanidade, o educador universitário crítico precisa também reconhecer que a educação é ideológica, pois “o poder do domínio de uma ideologia reside basicamente no fato de que ela se encarna na ação cotidiana” (FREIRE, 1985, p. 37).

Sendo assim, “o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca” (FREIRE, 1996, p. 128). Neste sentido, sem uma ação crítico-reflexiva

na busca de enxergar a anormalidade velada em meio à normalidade do cotidiano de opressão, à Docência Universitária trabalhará apenas para a reprodução social pautada no corte de classe e não para a humanização.

Diante dessa realidade, “a ideologia do poder não apenas *opaciza* a realidade, mas também nos torna *míopes*, para não ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos” (FREIRE, 1993, p. 13, grifos do autor). Em síntese, Therrien (2012, p. 127) nos faz pensar com Freire que na docência universitária, “o que importa é ver como o aluno vive o seu tempo, visando encontrar indícios de como vivê-lo melhor”. O encontro mediado pelo educador junto ao educando só tem significado se partir do diálogo da vida e da prática cotidiana do educando para a ciência, e depois a ela retornar, tendo em vista o seu crescimento humano e profissional, possibilitando que ele enxergue claramente a realidade ideológica que o cerca. Entrementes, nessa perspectiva, é preciso tomar a consciência cuidadosa de que “[...] lutar ideologicamente contra as ideológicas é cair numa ideologia da ideologia” (FREIRE, 1985, p. 37).

Diante disso, tal visão sobre a docência só pode se materializar através da Práxis Pedagógica.

2.5 PRÁXIS PEDAGÓGICA

Depois de tudo que já tratamos até aqui, é possível construir um referencial sobre o que compreendemos acerca da práxis. Sendo assim, vale ressaltar que

[...] os **saberes sobre a educação e sobre a pedagogia** não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. Então, parece que estamos diante de um problema de diálogo, cuja raiz é epistemológica” (PIMENTA, 2008, p. 51 – grifos da autora).

Nesse aspecto, no âmbito da teoria experimentada e (re)criada no *lócus* da prática, “o que define algo – um conceito, uma ação, uma prática – como pedagógico é, portanto, a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas. [...] Por isso, se diz que a toda educação corresponde uma pedagogia” (LIBÂNEO, 2008, p. 115).

Dessa forma, podemos dizer que nem tudo que é educativo é pedagógico, mas tudo

que é pedagógico é educativo. A travessia do educativo para o pedagógico está na intencionalidade e reflexão da ação na ação de tal forma que (re)signifique a prática docente. Entendemos, aqui, o fator pedagógico de uma ação educativa intencional e situada institucionalmente. Segundo Souza (2009)¹⁵, citado por Braga (2012, p.16), “a prática pedagógica é um projeto institucional que assume diversas formas, entre elas a prática docente e a prática discente”. Portanto, mediante a intencionalidade do trabalho docente no âmbito institucional, vamos trabalhar aqui com o conceito de *práxis pedagógica*. Neste sentido, concordamos que:

Para refletir teoricamente sobre minha prática não me é necessário mudar de contexto físico. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica. O contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que torna teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente (FREIRE, 2006, p. 78).

Caminhando em nossa argumentação em torno da superação da *prática* para a *práxis*, entretanto, verificamos que na obra freireana, os conceitos mais comuns encontrados na literatura estudada são “prática educativa” (FREIRE, 1981b; 1984; 1992b; 1993; 1996; 1997; 2000; 2001a) e “prática docente” (FREIRE, 1996), ambas com o sentido de “prática pedagógica” assentada na *práxis*.

Em Freire não há educabilidade sem pedagogicidade e vice-versa, ou seja, não existe a possibilidade do exercício da docência desarticulada da totalidade, intencionalidade, politicidade, ideologia, conhecimento, beleza e ética, a partir de uma teoria que configure certa cosmovisão de homem, ciência e sociedade. Posto dessa forma, retomando o que já trabalhamos sobre a docência enquanto prática social e histórica, sustentada e materializada por uma racionalidade, compreendemos que:

Os saberes, sentidos e os significados gerados e mobilizados na ação comunicativa com o aprendiz constituem momentos de reflexividade crítica de formação contínua e de reconstituição dos seus saberes de experiência. A racionalidade pedagógica da *práxis* intersubjetiva faz do docente, nos contextos de sua ação cotidiana, também aprendiz da vida no mundo, ao mesmo tempo em que forma outros sujeitos únicos e sociais (THERRIEN, 2012, p. 122).

¹⁵ Cf. SOUZA João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

Mediante essas ideias de reflexividade crítica sobre a prática, retomamos o autor pernambucano para dizer que:

O educador ou educadora crítica, exigente, coerente, ao exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 1992b, p. 110).

Por meio dessas afirmações, entendemos que é a prática o veio de (re)elaboração dos saberes pedagógicos pautados nos saberes da educação e da pedagogia, através da *práxis* que configura o que compreendemos que deve ser a ação docente na Universidade. Isso porque a docência, que se empodera da Pedagogia, não se fundamenta no exercício da *poiesis*¹⁶, que é a ação espontaneísta e abstrata, mas na *práxis* como atividade humana consciente e concreta (SCHMIED-KOWARZIK, 1998). Diante disso, inicialmente, precisamos dizer que a *práxis* pedagógica é ação consciente, intencional, mediante a realidade institucional do educador, a partir de uma teoria que lhe permite a interpretação do mundo na mesma proporção em que busca transformá-lo, na medida em que constantemente se (trans)forma. Tal postura, compreendemos nesta pesquisa ser *Práxis Pedagógica*. Dessa forma, em Freire:

Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. [...] É uma síntese entre teoria-palavra e ação. A palavra enquanto compreensão exige a transformação e torna-se indissociável da necessidade de atuação: torna-se, pois, palavração, segundo o neologismo de Freire (ROSSATO, 2010, pp. 325-326).

Posto isso, a “leitura do mundo” pauta-se no pensar e dizer a necessidade de mudança da realidade que, através do aprendizado da “leitura da palavra”, pode se superar através da “releitura” do mundo, no âmbito da realidade que é devir. Em outras palavras, reelaborando o pensamento freireano, compreendemos a “leitura do mundo” como uma visão sincrética e assistemática do mundo, mas de forma alguma menos importante que a “leitura da

¹⁶ Neste sentido, entendemos pautados em pressupostos gregos que, “prática (práxis) significa agir, em particular a atividade consciente no âmbito inter-humano (diferente da *poiesis*, a feitura das coisas); teoria (theoría) refere-se originalmente à viagem da delegação das festividades aos locais dos sacrifícios, donde se desenvolverá a *theoría* como igual à experiência, isto é, a investigação de eventos e guia para a ação” (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p.19). Em outras palavras, a docência não se pauta no conhecimento abstrato e espontaneísta da *poiesis*, mas na prática pedagógica fundada no agir consciente da *práxis* que reflete a ação na ação para transformá-la.

palavra” que é a perspectiva científica do real; a segunda possibilita a releitura sistemática, epistêmica e sintética da primeira na busca da transformação do mundo. Portanto, não há neutralidade, dicotomização, estaqueamento e/ou congelamento na relação teoria-prática.

Diante disso, “quem ajuíza o que faço é minha prática. Mas minha prática iluminada teoricamente” (FREIRE, 1993, p. 114). Não pode haver práxis pedagógica ausente de uma teoria pedagógica, nem a compreensão de que a teoria precede ou é resultado da prática, pois “separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isso mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação–reflexão, prática–teoria” (FREIRE, 1981a, p. 135). Diante dessas afirmações,

É preciso, contudo, salientarmos que a práxis, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática (FREIRE, 1981a, p. 109).

Nesse sentido, a *Práxis Pedagógica* não se assenta nem no verbalismo inoperante da teoria nem no ativismo cego da prática, porque “ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação” (FREIRE, 1981a, p. 17). Dessa forma, “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro *fazer*. Ele é, pelo contrário, contexto de *que-fazer*, de práxis, quer dizer, de *prática* e de *teoria* (FREIRE, 1993, p. 106, grifos do autor). Neste sentido, temos dois extremos perigosos a nos posicionarmos em alerta na Docência Universitária. De um lado, é impossível pensar numa ação pedagógica na Academia puramente teórica desarticulada das demandas do ser humano e dos movimentos sociais. De outro lado, haveria a possibilidade de defender o fazer docente meramente no contexto do ativismo cego que aliena, pois impede a reflexão sobre a ação na ação na busca de mudanças. Assim, a *Práxis Pedagógica* é a superação epistêmica entre as práticas docentes puramente basista, ativista, e cega e a elitista, verborrágica e inoperante. Em síntese,

Nunca isoladas, cada uma em si mesma. Nem teoria, só, nem prática só. Por isso é que estão erradas as posições de natureza político-pedagógica, sectárias, que, em lugar de entendê-las em sua relação contraditória exclusivizam uma ou outra. O *basismo*, negando validade à teoria; o *elitismo toericista*, negando validade à prática. A rigorosidade com que me aproximo dos objetos me proíbe de inclinar-me a qualquer destas posições: **nem basismo nem elitismo, mas prática e teoria iluminando-se**

mutuamente¹⁷ (FREIRE, 1993, p. 125, grifos do autor).

Diante do que temos dito até agora, verificamos na Pedagogia Freireana, uma *Práxis Pedagógica* assentada numa teoria pedagógica humanizadora que, de forma intencional e institucional, não dicotomiza a relação teoria-prática, porque dialeticamente, “a fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se refazem” (FREIRE, 1981a, p. 17). Dessa forma, “este movimento da pura *doxa* [pura opinião] ao *logos* [saber] não se faz com um esforço estritamente intelectualista, mas na indivisibilidade da reflexão e da ação da práxis humana” (FREIRE, 1983a, p. 48).

Em síntese, a teoria é (re)feita na prática e a prática sempre está sustentada na teoria mesmo que de forma inconsciente. Não há o momento da teorização e o da prática de forma estanque, pois “a prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente” (FREIRE, 1983b, p. 41). Portanto, a *Práxis Pedagógica* na Universidade deve sustentar-se na “dialética entre subjetividade e objetividade, prática e teoria” (FREIRE, 1981a, p. 67).

Dessa forma, “a prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (FREIRE, 1993, p. 112-113). Nesse pensamento, é somente na reflexão sobre a prática na prática teorizada que é possível remodelá-la na direção de melhor articular a construção do conhecimento na relação educador-educando. Por isso, tendo em vista as dimensões antropológica, pedagógica e ético-política da humanização em Paulo Freire, materializadas pela historicidade, pelo diálogo e pela autonomia (BRAGA, 2012), podemos considerar que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Sintetizando, “[...] a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade” (FREIRE, 1992b, p. 9). Baseados nesse pensamento,

Na compreensão de Freire, a Pedagogia tem por finalidade conscientizar e a educação constitui o momento em que o homem se realiza como ser da práxis, capaz de refletir e agir, de forma permanente, o homem age no mundo e, pela ação, transforma-o e se transforma também, desenvolvendo suas potencialidades e se libertando da opressão.

¹⁷ Grifos nossos

Na perspectiva freireana, a educação não é apenas um ato de conhecimento, mas, também, um ato político, conseqüentemente o ato de ensinar não é simples transmissão de conhecimento. A validade do ensinar somente acontece quando os alunos aprendem a aprender, apropriando-se da significação do conteúdo ensinado. Daí, a competência científica, indispensável ao ato de ensinar, não é algo neutro. Precisamos indagar a favor de quem e de que colocamos nossa competência científica e técnica. Portanto, os professores progressistas caracterizam-se pela reflexão sobre a prática, preparando-se para enfrentar os desafios (ASSIS, 2007, pp. 38-39).

Mediante tais reflexões sobre a relação teoria-prática, é possível pensar que na Pedagogia Freireana, a práxis pedagógica é docente-discente, tendo como horizonte a historicidade, o diálogo e a autonomia. Além do mais, superando a racionalidade técnica que pensa a teoria como momento de abstração e a prática como situação de operacionalização da reflexão científica, afirmamos que “noutras palavras, a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes” (TARDIF, 2002, p. 236).

Dessa forma, propomos que na docência universitária o trabalho pedagógico seja fundamentado na simbiose inseparável da teoria elaborada na reflexão sobre a prática que a (re)define constantemente e do saber científico construído no binômio subjetividade-objetividade, mediado pela rigorosidade do método que lhe traz cientificidade. Assim,

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor. Mas, por outro lado, essa disciplina não pode resultar de um trabalho feito nos alunos pelo professor. Requerendo, embora, a presença marcante do professor ou da professora, sua orientação, seu estímulo, sua autoridade, essa disciplina tem de ser **construída e assumida** pelos alunos (FREIRE, 1992b, p. 83, grifos do autor).

A partir do que estamos argumentando, vamos sintetizando algumas compreensões. Em *primeiro lugar*, não se pode pensar na *Práxis Pedagógica* no âmbito da Universidade desarticulada da teoria que a sustenta, pois “[...] toda prática educativa implica numa teoria educativa” (FREIRE, 1981a, p. 17).

Em *segundo lugar*, “a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre” (FREIRE, 2001a, p. 28).

Assim sendo, em *terceiro lugar*, “a prática docente especificamente humana é

profundamente formadora, por isso é ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” (FREIRE, 1996, p. 65).

Em *quarto lugar*, tal respeito ético nos conduz à necessidade da coerência docente, pois “as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dissermos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência” (FREIRE, 1996, p. 65).

Em *quinto lugar*, “se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do ‘senso comum’, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o ‘saber da experiência feito’, parta do conhecimento sistemático do (a) educador (a)” (FREIRE, 1992b, p. 59). Em outras palavras, é preciso entender que os conhecimentos prévios dos educandos e sua realidade não devem ser ponto de chegada, mas o ponto de partida, na direção da mediação do professor que fomenta o processo de construção coletiva da Ciência. Por isso, “o aprendizado comum, que liga teoria e práxis, só se dá a partir da realidade coletivamente refletida” (FREIRE; BETTO, 1986a, pp. 77-78). Isso porque, “o combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser” (FREIRE, 1996, p. 66-7).

Em *sexto lugar*, verificamos a necessidade do domínio de conteúdo pois,

Ao ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Na há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo – relativo. Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno (FREIRE, 1992b, p. 110).

Neste sentido, não se pode pensar que a Pedagogia Freireana se ancora numa perspectiva espontaneísta e não-diretiva, pois o professor não pode ensinar o que não sabe. É fundamental o domínio do conteúdo, o saber. Entretanto, “o currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos” (FREIRE, 1986b, p. 21). Nesta direção,

E isto precisamente porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer *nada* a não ser que *nada* se substantive e vire objeto a ser conhecido,

portanto vire conteúdo. A questão fundamental é política. Ter que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar (FREIRE, 2001a, p. 45).

Dessa forma, esbarramo-nos num dos grandes problemas da Práxis Pedagógica vivenciada na Universidade que tem suas raízes históricas nos modelos de docência superior jesuíta, francês e alemão que constituíram o tríptico delineamento metodológico do *modus operandi* da Academia no Brasil (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). De um lado, com os jesuítas aprendemos a docência pautada na memorização feita pelos educandos dos conteúdos “dados” pelo educador. De outro, os franceses, também influenciados pelos jesuítas, trouxeram-nos um modelo educacional burocratizado que se aproxima do “fazer profissionalizante” que fomenta a formação para o exercício de cargos estatais. Além disso, numa dimensão de superação, a contribuição dos alemães tem foco na pesquisa apenas pela pesquisa e não como elemento humanizador, articulado e retroalimentador do ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Assim sendo, de um lado, podemos dizer que não existe ensino daquilo que não se sabe, mas de outro, o mero domínio de conteúdo não viabiliza a aprendizagem e a formação crítica dos educandos na Graduação. Portanto, “em suma, pode-se dizer que, de um modo geral, um professor sabe o que faz e porque o faz” (TARDIF, 2002, p. 208, grifos do autor). Desse jeito, é preciso pensar que a Práxis Pedagógica universitária se funda nos saberes da docência que, permite em *sétimo lugar*, a constante avaliação da prática, tornando-se o *locus* de formação permanente do educador crítico. Por meio dessa reflexão,

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixe de acompanhá-la (FREIRE, 1997, p. 83).

Já vimos que não há prática sem avaliação. Mas a prática exige também seu planejamento. Planejar a prática significa ter uma idéia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos (FREIRE, 1997, p. 84).

Diante de tal postura da Práxis Pedagógica, o ato pedagógico permite a (re)construção da teoria, fomentando um espaço de formação permanente do educador na constante reflexão da ação na ação. Dessa forma,

O ideal na nossa **formação permanente** está em que nos convençamos de, e nos preparemos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica [...] É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. **É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e praticar melhor** (FREIRE, 1993, pp. 104-105, grifos nossos)

A **formação permanente** das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática, para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente (FREIRE, 1993, p. 112, grifos nossos).

Nesse pensar, enfim, a docência universitária tem a possibilidade de trabalhar na perspectiva da Práxis Pedagógica situada que permite construir a teoria na prática, a fim de que a primeira ilumine a segunda, e essa (re)crie a primeira. Diante desse aspecto, entendemos que “a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria” (PIMENTA, 2008, p. 58-9). Neste sentido, “o esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor” (FREIRE, 1993, p. 113, grifos nossos). Diante desses fatores, pensamos na “[...] atitude teórica e prática de abordagem das questões do ensinar e/ou aprender. Nesse sentido, a referência à didática remete a um programa de busca a eficácia prática e a legitimação teórica” (PIMENTA, 2008, p. 57).

Desse jeito, fica claro que “ninguém começa a ser educador numa certa terça – feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 2001a, p. 58). Neste aspecto, a curiosidade epistemológica é a mola propulsora do processo de pensar a prática para praticar melhor os saberes da docência, trazendo à tona à possibilidade da formação permanente do educador na Universidade na direção de possíveis mudanças sociais através do “inédito viável” freireano.¹⁸

Para tanto, precisamos agora pensar nessas categorias freireanas de análise que estabelecemos até aqui, tendo em vista uma reflexão acerca do Estado da Questão e o lugar de nossa pesquisa, no âmbito daquilo que já foi publicado sobre a temática, a fim de que possamos

¹⁸ “A concretização do ‘inédito viável’, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independente de nossa consciência – se verifica, porém, através da práxis. Isto significa, enfatizamos, que os seres humanos não sobrepõem a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam [...] Mas, por outro lado, a práxis não é ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão” (FREIRE, 1981a, pp. 133-134).

apreender os saberes da Pedagogia Freireana que contribuem para ressignificar a docência universitária de coordenadores de área do PIBID-UECE.

3 O ESTADO DA QUESTÃO

[...] o capítulo *sobre o estado da questão* tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo.

(Silvia Maria Nóbrega-Therrien e Jacques Therrien)

Este capítulo tem como objetivo a construção criteriosa do estado da questão do nosso objeto de pesquisa. Sendo assim, acreditamos que essa empreitada teórica nos permitirá conhecer, refletir e mapear os estudos sobre os descritores iniciais de busca - *docência universitária, Pedagogia Freireana e PIBID* - atreladas ao nosso projeto de dissertação. Num segundo momento, vamos analisar a contribuição desses estudos, no que se refere às categorias de análise freirianas discutidas no capítulo anterior: *Pedagogia Freireana, Ciclo do Conhecimento, Saberes Docentes e Práxis Pedagógica*.

Nesse momento, é preciso definir, então, o que compreendemos sobre o estado da questão e suas relações com a revisão de literatura e o estado da arte. Dessa forma, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o estado da arte trabalha com o *mapeamento* e *inventário* de uma temática; a revisão de literatura articula a *teorização* e a *categorização* dos conceitos e o estado da questão se fundamenta na *delimitação* e *contribuição* do tema de pesquisa dentro de uma área do conhecimento.

Concordando com esses autores, Ferreira (2002, p. 258) afirma que “nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’”, tendo como objetivo o mapeamento e a discussão de uma temática de pesquisa em diversas áreas do conhecimento situado no tempo e no espaço. Assim, posta essa breve diferenciação, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9) sintetizam dizendo que “o estado da questão configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento”.

Diante disso, com vistas ao rigor científico, epistemológico e metodológico da pesquisa (GHEDIN; FRANCO, 2011; GIL, 2002; PINTO, 1979; SANTOS, 2008; SEVERINO, 2002), neste capítulo será apresentado o caminho percorrido nas buscas e no mapeamento dos dados nos periódicos nacionais, no banco de dissertações e teses do Portal da Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, nas reuniões anuais da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, bem como na exposição dos estudos encontrados relacionados à temática que nos propomos a investigar, objetivando evidenciar a contribuição da nossa pesquisa ao campo de conhecimento na área de educação.

3.1 O CAMINHO PERCORRIDO NAS BUSCAS E NO MAPEAMENTO DE DADOS

Tendo em vista a realização do Estado da Questão de nosso objeto de pesquisa, fizemos um levantamento de dados bibliográficos em:

- Artigos de periódicos nacionais revisados por pares e indexados com os conceitos *Qualis A1 a B2* atrelado à base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo);
- Trabalhos das reuniões anuais da ANPEd;
- Banco de Teses e Dissertações do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES;
- Literaturas de referência sobre a temática.

Justificamos nossa escolha por produções *Qualis A1-B2* por ser esse o recorte da CAPES realizado nos períodos melhor avaliados, junto aos Programas de Pós-Graduação - PPGs no Brasil com relação às produções científicas do corpo docente. Buscamos estudos, também, nos eventos da ANPEd (<http://www.anped.org.br/>), da 23^a (2000) a 35^a (2012) reunião pela relevância nacional no desenvolvimento e fomento à pesquisa sobre a docência universitária no Brasil, objeto de nossa investigação nesse trabalho. A razão da escolha desse período pauta-se no fato de que antes da 23^a reunião (2000) não há produção disponível e em 2012 temos os últimos trabalhos apresentados até o presente momento.

Feitas essas escolhas, enveredamos pela atividade científica de tentar compreender o nosso objeto de análise. Inicialmente, sentíamos certa angústia pela incerteza do nosso objeto que, ao final do processo – compreendemos hoje –, já existia inicialmente no “caos organizado” do real, mas que ainda não estava desnudado diante de nós.

Dessa forma, faz sentido a fala de Freire (1996, p. 39) quando afirma: “O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto seu objeto de análise deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo”. Pautados nesse distanciamento que aproxima, à medida que íamos participando das aulas da disciplina *Trabalho Científico e Estado da Questão* e nos apropriávamos do olhar

acurado do pesquisador em relação a seu objeto, instrumentalizados pelas ferramentas de pesquisa do Portal de Periódicos, do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e de outras fontes, nossas inquietações iam aumentando. Queríamos compreender o lugar de nossa pesquisa no universo dos conhecimentos científicos já desenvolvidos até então, e onde se situaria nossa contribuição para o debate do nosso objeto de pesquisa, bem como para o campo de conhecimento na área de educação.

Durante o processo de orientação da pesquisa, fomos percebendo que, em decorrência de nossa opção teórica ser o pensamento de Paulo Freire, definido inicialmente através das categorias de análise elencadas como arquitetura teórica de nossa pesquisa - *Pedagogia Freireana, Ciclo do Conhecimento, Saberes da Docência e Práxis Pedagógica* - seria necessário, em momento posterior, entrecruzá-las com os descritores escolhidos para as buscas empíricas e específicas de nossa pesquisa no ‘estado da questão’, a saber: *Docência Universitária no Brasil, Pedagogia Freireana e PIBID*. Desse modo, iríamos delimitar a contribuição desta dissertação para o debate acerca da temática escolhida. Em decorrência disso, à medida que encontrávamos a presença de Freire em artigos, dissertações e teses, procedíamos à análise dos trabalhos, a partir de quadros organizados por autoria, tema, ano, local, estado e objetivos, no intuito de encontrar relações com as categorias de análise dessa pesquisa.

No que diz respeito aos *artigos*, inicialmente trabalhamos com os três descritores relativos ao nosso tema de investigação: *Docência Universitária no Brasil* (e seus cognatos: *Docência do Ensino Superior no Brasil; Educação Superior no Brasil; Docência do Ensino Superior no Brasil; Docência no Ensino Superior, Docência Universitária, Professor Universitário, Pedagogia Universitária, Pedagogia Universitária no Brasil e Educação Superior no Brasil*)¹⁹, *Pedagogia Freireana (e Paulo Freire e a Graduação)* e *PIBID*.

Nestes, fizemos opção pelos trabalhos nacionais indexados pelo *Qualis A1-B2* e revisados por pares sendo organizados os achados, por meio dos descritores. O recorte temporal foi definido após o término das buscas, usando como interstício as publicações entre 2002 e 2012. Assim, à medida que fazíamos as buscas do Portal de Periódicos CAPES, vimos a necessidade de focar mais nossa pesquisa pela quantidade de artigos encontrados em relação

¹⁹Em relação a esse descritor e seus cognatos, encontramos as seguintes ocorrências de artigos revisados por pares no Portal de Periódicos CAPES: *Docência Universitária no Brasil* (54); *Pedagogia Universitária no Brasil* (61); *Docência do Ensino Superior no Brasil* (85); *Docência no Ensino Superior* (139); *Pedagogia Universitária* (1147); *Educação Superior no Brasil* (1376); *Docência Universitária* (1662); *Professor Universitário* (2168); *Pedagogia Freireana* (9); *Paulo Freire e a Graduação* (49); e *PIBID* (5).

aos descritores. Por isso, foi necessário especificá-los mais para melhor darem conta dos estudos sobre o tema utilizando os caracteres booleanos junto aos nossos descritores e utilizando o filtro *formação de professores* pela relação com o objeto de pesquisa que é formação para os *saberes da docência universitária no Brasil, a partir da experiência de coordenadores de área no âmbito do PIBID-UECE*.

Diante disso, em relação aos cognatos da Docência Universitária no Brasil, no descritor *Ensino Superior no Brasil*, de 1376 trabalhos relativos à formação de professores, encontramos apenas 256 ocorrências; na *Docência no Ensino Superior no Brasil*, dos 85, encontramos apenas 1; e na *Docência no Ensino Superior*, dos 139, ficamos apenas com 3; no item *Professor Universitário* com 2168, usamos as aspas (“ ”) para encontrar o substantivo “professor” adjetivado por sua característica de nível de ensino, “universitário” - “Professor Universitário” – e encontramos 46 ocorrências.

Logo após esse momento, fizemos a triagem dos artigos por meio da leitura dos resumos cruzando os descritores e seus cognatos por suas relações temáticas, categorizando todos os achados em três descritores centrais como apresentamos no quadro a seguir:

Tabela 1: Artigos encontrados em periódicos indexados pela CAPES sobre a docência universitária, Pedagogia Freireana e PIBID relativos à formação para a docência universitária, no período de 2002 a 2012

Docência universitária no Brasil ²⁰		%	Pedagogia Freireana		%	PIBID		%
Total	Relativos		Total	Relativos		Total	Relativos	
85	17	20	4	1	25	5	2	40

FONTE: Elaboração própria do autor com base nos dados do Portal de Periódicos CAPES.

A análise da Tabela 1 nos permite compreender que do universo de 85 artigos, 20% tratam da formação para a docência universitária confirmando que se trata de uma temática ainda incipiente. Essa é uma realidade importante, pois nos faz refletir acerca da relevância da discussão atual da temática que ainda está numa situação embrionária, em meio às contradições

²⁰ Todos os achados dos cognatos acerca da Docência Universitária (Docência do ensino Superior no Brasil; Educação Superior no Brasil; Docência do Ensino Superior no Brasil; Docência no Ensino Superior, Docência Universitária, Professor Universitário, Pedagogia Universitária, Pedagogia Universitária no Brasil e Educação Superior no Brasil) foram organizados num único descritor, pela proximidade temática, a fim de viabilizar o processo de análise dos dados empíricos.

do trabalho docente na universidade.

Posto isso, no tocante às *dissertações e teses*, numa primeira busca verificamos as seguintes ocorrências para os três descritores no Banco de Teses e Dissertações da CAPES: *Docência Universitária (198)*, *Pedagogia Freireana (174)* e *PIBID (23)*. Novamente, a utilização do filtro de pesquisa *formação de professores* especificando o viés temático para esses três descritores da nossa pesquisa, obtivemos os seguintes dados: na *Docência Universitária*, de 198 ficamos com 56; na *Pedagogia Freireana*, dos 174 achamos apenas 46; e no *PIBID*, de 23 ficaram somente 17 achados relativos ao tema. Diante disso, o recorte temporal foi estabelecido após as buscas no período entre 1998 e 2012. No entanto, num segundo momento, após a leitura dos resumos, temos a seguinte realidade apresentada pela tabela a seguir:

Tabela 2: Dissertações e teses sobre a docência universitária, Pedagogia Freireana e PIBID relativos à formação para a docência universitária, no período de 1998 a 2012

Natureza dos trabalhos	Docência universitária no Brasil		%	Pedagogia Freireana		%	PIBID ²¹		%
	Total	Relativos		Total	Relativos		Total	Relativos	
Dissertações	29	17	56	10	5	50	19	13	68
Teses	6	5	83	3	3	100	1	1	100

FONTE: Banco de Dissertações e Teses/CAPES.

Sendo assim, por meio da Tabela 2, podemos inferir a atualidade da discussão da formação para a docência universitária, pois pelo menos metade das dissertações (17 trabalhos) e quase a totalidade das teses (5 trabalhos) versa sobre esse assunto. No entanto, não consideramos a discussão esgotada, porque os pressupostos teóricos do pensamento freireano

²¹ No período em que fizemos a busca de dados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, de março a junho de 2013, ainda não estavam disponíveis dois trabalhos no Ceará sobre o PIBID. O primeiro é a dissertação de Martins (2013), intitulada: *Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de biologia: o PIBID como elemento de construção*, defendida no Programa de Mestrado Profissional e Ensino de Ciências e Matemática (EMCIMA), na Universidade Federal do Ceará (UFC). A segunda dissertação é de Rocha (2013), tendo por discussão *Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia*, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Esses dois trabalhos sobre o PIBID são pioneiros no que diz respeito às produções de programas de mestrado no Norte-Nordeste. Ambos trabalhos discutem os saberes da docência, no âmbito da formação de professores, porém, com foco no Ensino Médio e não na docência universitária, como é o enfoque de nossa pesquisa. Contudo, não fizeram parte das dissertações analisadas na construção do Estado da Questão por não estarem disponíveis no Portal de Teses e Dissertações da CAPES por ocasião de nossas buscas.

foram usados no âmbito da formação de professores, mas não encontramos nenhum trabalho que articulasse sua teoria aos saberes da docência universitária logo no início do mapeamento. Além do mais, a relação desses dois descritores se faz pertinente com o terceiro, pois as problemáticas em torno no PIBID, enquanto Programa que articula o binômio universidade-escola, também trazem à tona as pesquisas sobre a formação de professores em pelo menos metade das dissertações encontradas (13 trabalhos) e na tese de Albuquerque (2012), intitulada *Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química: potência para a formação acadêmico-profissional* - na qual é o seu assunto central.

Por fim, pesquisamos também os trabalhos das *reuniões anuais da ANPEd*, por ser um evento de extrema envergadura científica e repercussão social na Academia, mediante seus mais de 30 anos de tradição na pesquisa no âmbito do ensino superior. Assim, nossa investigação abarcou o recorte temporal da 23^a (2000) à 35^a (2012), vinculados ao *GT08*²² – *Formação de Professores*, das pesquisas relacionadas às modalidades *trabalhos e pôsteres*.

Diante dessas buscas, algumas reflexões podem ser inferidas, mediante os achados da pesquisa. De modo geral, percebe-se que os anos em que mais aparecem trabalhos sobre a formação de professores são os de 2005, com 55 trabalhos (12%), e 2009, com 79 trabalhos, representando (18%) de um total de 439 trabalhos catalogados. O aumento no volume de trabalhos justifica-se, de um lado, por no ano de 2005 marcar o início da efervescência das discussões e propostas em torno do IV Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010)²³; de outro, pelo fato de o ano de 2009, ser marco de encerramento das ações e metas estabelecidas nesse Plano, que foram sendo acompanhadas pelas reflexões em torno do papel da universidade e da docência universitária, atreladas ao Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que dispõe sobre Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação básica (BRASIL, 2009).

Mediante esse contexto de produção científica das reuniões da ANPEd, frente ao momento político, social e econômico da realidade do ensino superior no Brasil, quanto à

²² Grupo de Trabalho.

²³ Os Planos Nacionais de Pós-Graduação são: I Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1989); IV PNPG (2005-2010); e V (2011-2020). Especificamente, os objetivos da pós-graduação entre os anos de 2005 e 2010 foram: (1) o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; (2) formação de docentes para todos os níveis de ensino; (3) Formação de quadros para mercados não-acadêmicos. Dessa forma, o Plano 2011-2020 levará em consideração o legado dos planos anteriores, propondo a continuidade do crescimento com qualidade do SNPG e incorporará novas ações e políticas (BRASIL, 2010, p. 33,39).

Docência Universitária, dos 439 trabalhos catalogados no período de 2000 a 2012, apenas 7% (31 trabalhos) tratam desse assunto. Os anos em que mais aparecem trabalhos sobre essa temática são 2006 e 2012, em cada um verificamos a ocorrência de 5 trabalhos em cada reunião, totalizando, apenas, 2% do total de trabalhos.

Já sobre a *Pedagogia Freireana*, apenas 0,5% (2 trabalhos) e sobre o PIBID, somente 0,2% (1 trabalho) em relação ao total de produções no período de 2000 a 2012. Dessa maneira, de um lado, verificamos a limitada revisitação à Pedagogia Freireana, embora seja ele “um dos maiores educadores deste século” (GADOTTI, 2005, p. 44). A pouca presença de artigos sobre o PIBID justifica-se, por se tratar de um Programa novo, pois nasce no âmbito das instituições federais em 2007, amplia-se para as estaduais em 2009, municipais comunitárias, confessionais, filantrópicas e instituições que trabalham com a formação no Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND e no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, todas em 2010. Por fim, em 2011, o Programa é aberto para instituições públicas em geral. Logo, somente no momento da abertura total do PIBID em todas as instâncias públicas de formação de professores é que as experiências são traduzidas em apenas dois artigos no ano de 2011, na ANPED. Portanto, o interstício temporal dos achados quanto às dissertações sobre o PIBID será de 2011 a 2012.

3.2 O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS NACIONAIS SOBRE O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO?

Diante de tudo o que já expusemos anteriormente, é preciso pensar agora no que dizem os periódicos nacionais sobre a nossa investigação. Segundo as buscas, entendemos que a tônica dos artigos se envereda pela necessidade da formação pedagógica do professor universitário. Neste sentido, Pinto (2010) reflete sobre o lugar da prática pedagógica no ensino superior; Cunha, Zanchet e Atrib (2010) articulam acerca da iniciação à docência superior, acrescentando a dimensão pedagógica à questão política da docência. Em Cunha (2006), há uma ponderação em torno da cultura, avaliação institucional e dos saberes da docência. Baroneza e Silva (2007) trabalham em relação aos métodos e suas implicações pedagógicas na Universidade. Chamlian (2003), Cunha (2004), Ferenc (2005) e Isaia e Bolzan (2010), por sua vez, defendem os processos de aprendizado da docência superior no Brasil. Em suma, segundo

esses autores, a docência não é algo inato ou pressuposto a partir do domínio de conteúdo, mas um aprendizado baseado em múltiplos saberes, que viabilizam a mediação pedagógica na Docência Universitária.

Nessa mesma direção, a docência é um conhecimento específico e no ensino superior, segundo Riolfi e Alaminos (2007), articula-se através da superação de mecanismos de identificação e de reprodução do professor com a visão de aluno da pós-graduação *Strictu Sensu*. Neste aspecto, vale ressaltar o papel dos cursos da área da saúde na reflexão sobre a docência universitária, dando um passo à frente, em relação às demais áreas do conhecimento. Assim, temos os trabalhos de Castanho (2002), em torno de profissionais da saúde, de modo geral; já em Pedrosa e Cunha (2008), verificamos a inovação no curso de Nutrição e em Pivetta e Isaia (2008), trabalham o aprender a ser professor no curso de fisioterapia. Por fim, para além da saúde, Quadros (2012) discute a pós-graduação em Química e a qualidade da formação para docência universitária e Assis e Castanho (2006) tratam sobre a problemática da formação e da inovação da docência na educação superior.

Nesse emaranhado de estudos, a preocupação central é refletir sobre a necessidade dos saberes da docência como um elemento fundamental para a práxis no ensino superior. Obviamente que a construção desses saberes, ancora-se numa concepção de educação que em todos os estudos analisados visam à libertação e à autonomia do educando.

Em relação aos artigos sobre a *Pedagogia Freireana*, vejamos o Quadro 1:

Quadro 1 - Artigos em periódicos nacionais indexados pelos Qualis A1-B2 da CAPES, sobre a Pedagogia Freireana no período de 2002 a 2012. Fonte: Portal de Periódicos CAPES

Autor(es)	Tema	Ano	Local	Objetivo(s)
Romão	O Professor Universitário Como Educador: Paulo Freire.	2008	Revista <i>Historia de la Educación Latinoamericana</i>	Refletir sobre a sociedade brasileira que reclama de seu professor universitário sua identificação com o educador.

Fonte: construído pelo pesquisador.

Quanto ao descritor *Pedagogia Freireana*, encontramos apenas uma referência à sua associação com a Docência Universitária. Neste trabalho, Romão (2008), reflete sobre a conceituação do “professor” enquanto “educador” que está inserido em um contexto social em “trânsito” e através de sua docência pode contribuir para a construção da ciência e de mudanças

na história, por meio do fazer docente. Logo, nesse autor, podemos perceber que o conceito de educação libertadora está presente, fazendo com que a docência na universidade seja pautada no processo de fomento a mudanças sociais e não na preservação do *status quo* alienante.

Sobre o terceiro descritor, *PIBID*, podemos analisar que dois dos artigos tratam do assunto de maneira periférica e somente um estuda o Programa como foco primário de pesquisa. Logo, os trabalhos de Tauchen e Fávero (2011) falam sobre a função do Programa no desenvolvimento do tripé funcional da universidade, ensino, pesquisa e extensão; e, Queiroz e Penna (2012) fazem uma relação das políticas públicas de formação de professores, dentre elas o PIBID, ou seja, pesquisam, assim, *sobre* e não *o* projeto PIBID.

Entretanto, a experiência de Fetzner e Souza (2012) delinea no contexto da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e de escolas do município do Rio de Janeiro, concepções de conhecimento escolar construídas no seio do PIBID como *locus* fértil de formação de professores, a partir do diálogo, da dúvida metódica e da pesquisa científica como elementos da constituição da iniciação à docência na Educação Básica. Aqui, as autoras, partindo de uma concepção freireana de educação crítica, apontam para a reflexão do currículo escolar como elemento de disputa, tendo em vista a formação libertadora, a partir da “retomada a importância de ler, escrever e calcular como instrumento para entendermos a sociedade, e não como fim em si mesmo” (FETZNER; SOUZA, 2012, p. 685).

3.3 E AS DISSERTAÇÕES E TESES?

Em *primeiro lugar*, em nossos achados sobre as dissertações no Portal da CAPES verificamos que Dias (1998) trabalha a “capacitação” docente, no âmbito ainda do “aperfeiçoamento” e do “aprimoramento” didático-pedagógico no ensino superior. Em tais discussões da década de 1990, representadas na fala do autor, verificamos a abertura da discussão acerca da docência e da formação pedagógica. De *um lado*, nas licenciaturas, através das falas de Brito (2006); na Biologia, Austria (2009) e Flach (2009); na Fisioterapia, Lacerda (2007); na Educação Física, Pereira (2008); na Administração, Dantas (2011) e nas engenharias, Sales (2012), trazem um viés da docência universitária, através das representações sociais nas licenciaturas de História, Filosofia, Letras e Pedagogia do ponto de vista não do professor, mas do aluno. Já Alcântara (2007) evoca a discussão acerca dos saberes docentes no bacharelado, modalidade de curso que visava formar o pesquisador e não o professor.

De outro lado, verificamos a *formação continuada*, através dos trabalhos de Vasconcellos (2011), em relação à pedagogia universitária em serviço e Oliveira Filho (2006), que tratou da formação continuada em serviço na odontologia, no âmbito da universidade privada. Percebemos, também, que essa discussão sobre a *institucionalização* de programas de formação pedagógica nas universidades, já anunciadas por Vasconcellos (2011), também foi discutida por Camargo (2012).

Por fim, dando continuidade às pesquisas sobre os saberes docentes necessários ao ensino universitário, propostos por Araújo (2005), alguns outros elementos são apresentados para a construção do ser professor na Academia: a história de vida levantada por Pinheiro (2008), a orientação e o mentoreamento de Neuenfedlt (2008), assistência pedagógica e inovação da universidade em Silva (2011) e a importância da pesquisa em Soares (2010). Todos esses elementos são constitutivos da identidade e da formação docente, no âmbito do ensino superior.

Vejamos agora, o que foi encontrado sobre o descritor *Pedagogia Freireana*:

Quadro 2 - Dissertações sobre a Pedagogia Freireana e a formação de professores no período de 2006 a 2012

Autor(es)	Tema	Ano	Local	Objetivo(s)
Pereira	Paulo Freire ontem e hoje: da origem ao atual ao discurso do formador em educação de jovens e adultos do Instituto Paulo Freire.	2006	UNU (MG)	Possibilitar uma revisão das principais categorias do pensamento pedagógico de Paulo Freire; Por meio de uma análise comparativa de dois tempos históricos; o objetivo foi saber se as categorias ainda continuam válidas.
Rodrigues	A escola pública e Paulo Freire: o encontro re (velado)	2007	UFP (RS)	Analisar as práticas dialógicas propostas e desenvolvidas no curso, a partir de categorias freireanas.
Dubeux	A construção curricular na perspectiva freireana: um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema-SP	2009	PUC (SP)	Descrever e analisar o cotidiano de uma unidade escolar no Município de Diadema-SP, focalizando os processos envolvidos na organização do currículo escolar.
Mendonça	A gênese do ser professor: olhar e escuta atentos para compreender os seus caminhos complexos, reflexivos e intersubjetivos	2009	PUC (RS)	Contribuir com a discussão sobre a formação inicial de professores, entendendo esta como um movimento externo/interno do sujeito em formação, no qual redes intersubjetivas vão se tecendo, através do conjunto de elementos interligados, direta e indiretamente, e constroem a emergência do Ser Professor.

Oliveira	Educação física escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana	2011	PUC (SP)	Fundamentada nos princípios da perspectiva freireana, esta pesquisa se propôs a identificar, no âmbito da Educação Física, elementos que pudessem ser entendidos como caracterizadores de uma prática pedagógica favorecedora do processo de constituição da autonomia dos alunos
----------	---	------	----------	---

Fonte: construído pelo autor com base em Pereira (2006), Rodrigues (2007), Dubeux (2009), Mendonça (2009) e Oliveira (2011).

Depois de uma análise do Quadro 2 acerca das dissertações sobre o pensamento do educador pernambucano, compreendemos que as pesquisas sobre o seu pensamento e a formação de professores tem as seguintes matizes temáticas:

- Pereira (2006), trabalhando sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Rodrigues (2007), refletindo sobre a Escola Pública construída, por meio das práticas dialógicas;
- Dubeaux (2009), tratando sobre o currículo no âmbito do ensino fundamental;
- Mendonça (2009) discorrendo sobre a formação inicial pautada na reflexibilidade, no olhar e na escuta e;
- Oliveira (2011), ponderando, a partir da prática pedagógica na educação física escolar.

Diante disso, podemos verificar que nenhum trabalho faz uma (re)leitura sobre a formação de professores e a práxis pedagógica no ensino superior, focando os saberes da docência universitária, objeto de nossa investigação neste estudo. Entretanto, todos os estudos comungam de uma cosmovisão sobre a Educação Libertadora, dos saberes da docência pautada na pluralidade e na práxis pedagógica como elemento de (re)constituição da teoria na prática.

As dissertações sobre o PIBID, em sua maioria, caminham na direção do Programa que acontece nas licenciaturas consideradas “Ciências Exatas”. Assim, sobre a relação do Programa e suas contribuições na formação inicial de professores na *Matemática*, temos os estudos de Franke (2012), Tinti (2012), Porto (2012), Galego (2012) e Correia (2012), que trabalham a Matemática e a Física. Já na licenciatura em Química e o ensino de Ciências podemos ver os trabalhos de Souza (2011), Stanzani (2012), Bedin (2012) e de Paredes (2012) que articulam a essa ciência a realidade dos bolsistas da Biologia e da Física, refletindo sobre os saberes do ensino de Ciências. Na direção das “Ciências Humanas e Sociais”, podemos verificar as pesquisas de Gafurri (2012), acerca da formação de professores no curso de Inglês e de Cruz (2012), no trato com o ensino de Filosofia. Por fim, Silva (2012) trabalha com as

repercussões do Programa nas escolas públicas de Santa Maria/RS, fazendo a articulação da universidade com a escola, construindo a realidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, no âmbito das licenciaturas.

Algumas inferências podem ser feitas sobre os trabalhos dessas dissertações mapeadas. Primeiro, as pesquisas sobre docência universitária já atingiram todas as regiões brasileiras, mas concentram-se no Sul (RS=4; PR=2; SC= 1) e no Sudeste (MG= 3; SP= 2), já tendo expressividade no Nordeste (PE=5; PB=1) e pouca envergadura no Centro Oeste (GO=1). *Segundo*, os anos de 2008 (3 dissertações) e 2011 (3 dissertações) são os momentos de maiores ocorrências de trabalhos sobre a docência universitária, devido à efervescência em torno do debate do IV Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) e do Plano Nacional de Formação de Professores (2009).

Sobre os achados das teses no Portal de Periódicos da CAPES, no que se relaciona ao descritor *Docência Universitária no Brasil*:

- Borba (2011) desenvolve uma técnica de avaliação do *Stricto Sensu* na área das engenharias;
- Azevedo (2011) trabalha a formação na docência universitária, através do processo de orientação de pesquisa monográfica;
- Pereira (2011) realiza a pesquisa na direção da prática pedagógica universitária, do ponto de vista do professor e do aluno.
- Silva (2011) articula discussões acerca do contexto de mudanças da sociedade e a necessidade da formação de professores para a Academia;
- Por fim, Oliveira (2009) faz referência à formação, no tocante a resistência ou receptividade do professor universitário em início de carreira.

Diante dessa realidade, tais produções científicas nos deixam claro que as teses sobre docência universitária estão, em sua maioria, ligadas à produção internacional, de modo específico em Portugal e no Brasil, concentram-se no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dessa forma, verificamos a necessidade de mais investimento em pesquisas de doutoramento no Brasil, tendo em vista a reflexão sobre os saberes da docência universitária e a práxis pedagógica, no âmbito do ensino superior.

Assentados nesses dados, percorrendo agora, o que as teses dizem sobre o descritor *Pedagogia Freireana*, vejamos o quadro 3.

Quadro 3 - Teses sobre a docência universitária e a formação de professores no período de 2007 a 2012

Autor(es)	Tema	Ano	Local	Objetivo(s)
Assis	Ideário freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor	2007	UFPA (PA)	Analisar as contribuições do Ideário Freireano como referencial teórico - metodológico, com vistas à formação político-pedagógica do professor no ensino superior.
Lima ²⁴	“O diário em roda, roda em movimento: formar-se ao formar professores no PROEJA”	2011	UFRG (RS)	Construir coletivamente aprendizagens, sobre ser professor e formador, registradas em um Diário.
Braga	Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública	2012	UFPE (PE)	Analisar as ações e as relações que expressam os elementos constituidores da dimensão humanizadora da pedagogia de Paulo Freire na prática pedagógica docente-discente vivenciada no ensino fundamental da escola pública, tomando Ipeiras-CE como contexto da pesquisa.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Assis (2007), Lima (2011) e Braga (2012).

Numa outra perspectiva, Braga (2012) trabalha com maestria o referencial do educador pernambucano na formação que viabiliza a construção da relação humana docente-discente, no âmbito do ensino fundamental no contexto do interior do Ceará. Aqui, nossa pesquisa de mestrado encontra em Braga (2012) e em Mendonça (2008), subsídios teóricos para definir a centralidade da Pedagogia Freireana na humanização, bem como apoio para pensar o Ciclo do Conhecimento, os Saberes da docência e a Práxis Pedagógica, sustentadas nas dimensões antropológica, pedagógica e ético-política do pensar de Freire, que se materializam, respectivamente, na historicidade, diálogo, autonomia e prática pedagógica docente-discente.

Sobre o descritor *PIBID*, achamos relevante a apresentação em quadro do aparecimento de uma única ocorrência de tese no Portal de Periódico da CAPES:

Quadro 4 - Tese sobre o PIBID e a formação de professores no período de 2007 a 2012

Autor(es)	Tema	Ano	Local	Objetivo(s)
Albuquerque	Histórias de sala de	2012	UFRGS	Este trabalho apresenta uma pesquisa

²⁴ No tocante ao Quadro 3, precisamos dizer que somente a tese de Lima (2011) foi encontrada no Portal de Periódicos da Capes. No entanto, o trabalho de Assis (2007) faz a relação que intentamos trabalhar em nossa pesquisa, pois busca a (re)significação da docência no ensino superior no século XXI, a partir do referencial teórico freireano, na busca de uma formação político-pedagógica do professor universitário no Brasil.

	aula nas rodas de professores de química: potência para a formação acadêmico-profissional		(RS)	sobre a formação acadêmico-profissional de licenciandos em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que participaram do Programa de Incentivo à Docência (PIBID) nos anos de 2009 e 2010.
--	---	--	------	---

Fonte: construído pelo autor com base em Albuquerque (2012).

O Quadro 4 faz-nos pensar que, desde o início do Programa em 2007 e suas aberturas em relação às instâncias federais, estaduais e municipais até 2011, somente no ano de 2012 é que podemos ter acesso ao trabalho de Albuquerque (2012) que avalia a formação acadêmico-profissional de licenciandos do Curso de Química da UFRGS, em nível de doutoramento. Corrobora-se, aqui, a preeminência da Região Sul como polo privilegiado das pesquisas científicas, como já afirmamos anteriormente.

3.4 O QUE DIZ A LITERATURA DE REFERÊNCIA?²⁵

Logo após situarmos o objeto de estudo em relação às aproximações e distanciamentos das nuances das pesquisas em artigos, dissertações e teses, faz-se necessário articulá-lo no campo das discussões da literatura de referência sobre o tema, tendo em vista a apresentação dos matizes de nossas contribuições a esse debate científico no campo da pesquisa em educação. Em *primeiro lugar*, no tocante à Docência Universitária, ressaltamos que:

Os estudos no campo da pedagogia universitária chamam a atenção para o fato de que a formação requerida para a docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento do **conteúdo do exercício profissional ou acadêmico das áreas específicas, não havendo exigências legais de formação pedagógica**. Isso contribui para perpetuar a **crença de que para ser bom professor basta 'dominar' o conteúdo**. A docência, no entanto, é uma atividade complexa, permeada por tensões cotidianas que demandam uma preparação cuidadosa, considerando a multiplicidade de saberes que estão em jogo para que os professores atinjam um bom desempenho nesta importante tarefa formativa (BAZZO; SILVA, 2011, p. 536, grifos nossos).

Por conseguinte, sendo a docência um *quefazer* de complexidade e multiplicidade de saberes, o mito da formação requerida para a docência universitária, pautada no *saber*

²⁵ Neste trabalho, chamamos de “literatura de referência” os trabalhos de teóricos que são considerados pela Academia como especialistas na área, pois são pesquisadores que estabeleceram um pensar original reconhecido nacional e internacionalmente por suas produções científicas em livros completos ou em participação em capítulos, no tocante aos nossos descritores de busca: Docência Universitária, Pedagogia Freireana e PIBID.

desarticulado do *saber ensinar*; tem sido questionado por diversos autores.

No Brasil, muitos estudos têm sido produzidos a partir dos anos 1990, a chamada “década da Educação”. Portanto, a Pedagogia Universitária toma o enfoque da sala de aula em Abreu e Masetto (1990), no livro *O professor Universitário em Aula* e em Veiga e Castanho (2000) em *Pedagogia Universitária: a aula em Foco*. Este último destaca o papel histórico da universidade, os princípios metodológicos em sala de aula, a criticidade, a criatividade, a intencionalidade e a indissociabilidade ensino-pesquisa, e, por fim, a construção social do conhecimento escolar e da avaliação no ensino superior.

Posto isso, na obra *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*, Morisini (2000), a autora-organizadora, trabalha o livro em duas partes: *Parte I: Professor do Ensino Superior: identidade e desafios*. O enfoque dado neste tomo é sobre a construção da identidade docente frente ao contexto de vida do professor e os desafios da realidade nacional. Na *Parte II: Ensino e Pesquisa como mediação da formação do professor do Ensino Superior*, ênfase se dá na pesquisa como elemento de formação docente.

A contribuição de Chauí (2001), *Escritos sobre a universidade*, se apresenta em diversos ensaios sobre a questão da universidade pública no Brasil. Temas como o da autonomia universitária cedendo lugar à universidade administrada nos moldes das grandes empresas privadas, a conseqüente confusão de critérios na avaliação de sua produtividade e a recente questão dos professores ditos improdutivos da Universidade de São Paulo, são tratados de forma combativa neste livro.

Nesse mesmo período, Castanho e Castanho (2001) em *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*, em parceria com diversos autores (KUENZER, WACHOWICZ, PLACCO, ANASTASIOU, SEVERINO, MASETTO, CHIZZOTI, VIELLA, CUNHA, VEIGA, WECHSLER e SORDI, 2001), articulam sobre as “Determinações históricas globais do ser-em-aula na universidade” (Parte I) e os “Desafios do cotidiano pedagógico da vida universitária” (Parte II). Assim, o primeiro tomo é mais geral e lança os fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da realidade do Ensino Superior no início do século XXI. Já, a segunda parte é mais específica, falando de questões cotidianas do fazer pedagógico na Universidade, tais como: atividades didáticas, ensino com pesquisa, objetivos, grupos de reflexão na formação, projeto político-pedagógico, criatividade e a avaliação no ensino superior.

Nesta perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002) em *Docência no ensino superior*

situam o trabalho docente em sala de aula. Temos a problematização da docência no ensino superior em relação às suas diferentes condições nas universidades públicas e particulares, nos centros universitários e nas faculdades isoladas. Percebe-se uma análise do ensino superior no contexto atual, suas finalidades e suas tradições. A obra discute a identidade do professor no ensino superior como um processo em construção. Abordagens, processos e técnicas de ensinar são desenvolvidos, considerando o conceito de ensinagem, ou seja, um processo de ensino que resulte em aprendizagem. O texto reporta-se à formação inicial de professores na pós-graduação *lato e stricto sensu* e à sua formação pedagógica para o exercício nas universidades, centros universitários e faculdades isoladas.

Sendo assim, Masetto (2003), em *Competência pedagógica do professor universitário*, reflete sobre o cenário atual da sociedade pós-moderna, fazendo-nos pensar em temas clássicos da pedagogia, tais como o processo ensino-aprendizagem, o projeto político-pedagógico, o currículo, a aula, a avaliação, o planejamento e a formação pedagógica necessária para a docência do ensino superior. Diante disso, o autor justifica a relevância e necessidade da discussão sobre a Pedagogia Universitária, a partir do questionamento da “estrutura organizativa do ensino superior no Brasil” (p. 11) que reflete o modelo franco-napoleônico pautado no ensino e não na aprendizagem, “o impacto da nova revolução tecnológica sobre a produção e socialização do conhecimento e formação de profissionais” (p. 13) e o “apelo da Unesco, em Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, de 1998, para demonstrar a atualidade do debate sobre a competência pedagógica e à docência universitária” (pp. 15-16).

Em Zabalza (2004), *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*, verificamos a contribuição do autor quando analisa o ensino universitário centrando suas considerações no âmbito da docência. Neste sentido, identificam-se os traços próprios desse cenário, enquanto instituição formadora, e também as características dos principais protagonistas da formação: professores e alunos. Sem desconsiderar o impacto que outros fatores políticos, sociais e culturais exercem sobre a dinâmica universitária, o ponto de referência são os processos de ensino e de aprendizagem e as condições necessárias para que se produza uma formação rica e adaptada às exigências dos tempos que vivemos. Cabe questionar: que tipo de formação se quer hoje em dia das universidades? Como são os professores universitários atuais e que novo perfil profissional busca-se que eles assumam como formadores? Que necessidades de formação pedagógica os professores universitários apresentam? Como são os alunos universitários? Como aprendem? O que se pode fazer para

melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem na universidade? Todas essas perguntas são respondidas neste livro.

Nessa direção, tendo como objetivo suprir essa lacuna pedagógica dos docentes da academia, a Universidade de São Paulo - USP criou o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino - PAE, cujas discussões resultaram nas produções dos Cadernos de Pedagogia Universitária, no período de 2007 a 2010 com as seguintes temáticas: *El aprendizaje en autonomía, posibilidades y límites* (RUÉ, 2007); *Los estudiantes de nuevo ingreso* (EZCURRA, 2007); *Ensino e pesquisa na docência universitária* (SEVERINO, 2008); *Docência no Ensino Superior* (KRASILCHIK, 2008); *Imagens do conhecimento* (MACHADO, 2008); Inovações pedagógicas (CUNHA, 2008); *Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias* (KENSKI, 2008); *Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano* (FORMOSINHO, 2009b); *Ética na docência universitária* (RIOS, 2009); *Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos* (FRANCO, 2009); *Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa* (LIBÂNIO, 2009); *Docência no ensino superior* (MASETTO, 2010) e *Formação continuada na docência do ensino superior* (PENIN, 2010). Baseados em tais autores de referência sobre a necessidade dos saberes da docência universitária, podemos sintetizar essas obras compreendendo que:

Ter um domínio rigoroso e seguro do saber referente à área de conhecimento de sua formação é algo que diz respeito apenas uma das dimensões do trabalho docente – a **dimensão técnica**. Se não se consideram as outras **dimensões – estética, política e ética** – não se pode fazer referência a um trabalho competente do professor (RIOS, 2009, p. 17).

Quanto à Pedagogia Freireana, além das fontes primárias de Freire (1980, 1981a, 1983a, 1983b, 1984, 1985, 1986a, 1986b, 1987, 1989, 1992a, 1992b, 1993, 1996, 1997, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2005, 2006, 2014), compreendemos sua relevância teórica, por meio dos seus intérpretes de referência. Assim, em Gadotti (1991) podemos citar um texto introdutório que situa o autor pernambucano no contexto histórico de sua teoria do conhecimento, afirmando que “O nordeste brasileiro da década de 50 e início da década de 60 foi o ambiente histórico-político no qual as ideias de Paulo Freire se formaram e desenvolveram: o período da crise política iniciado com a Revolução de 30 e encerrado com o golpe militar de 64” (p. 51). Em outro livro, Gadotti (2005, p. 253) afirma que a grande contribuição do pensamento freireano para a educação foi a reflexão sobre a teoria dialética do conhecimento e a conscientização

como elemento pedagógico que configura a politicidade da educação.

No que diz respeito à educação como ato político, Barreto (1998) permite-nos compreender que “para Paulo Freire a Educação decorre do fato de as pessoas serem incompletas e estarem em relação com o mundo e com as outras pessoas [...]. Este processo pelo qual as pessoas vão se completando durante toda a vida na busca de serem mais é o que constitui para Paulo a Educação” (p. 58). Logo, é na incompletude humana que reside o fomento da educabilidade dos sujeitos sociais mediados pelo mundo. Portanto, é esse processo da busca de seres incompletos por sua completude que configura a educação na direção do *Ser Mais*.

Nesse mesmo sentido, a partir de Scocuglia (1999), podemos perceber a evolução teórica do pensamento de Paulo Freire, por meio do desenvolvimento histórico de seus escritos. O autor estabelece marcos temporais que permitem engendrar a reflexão sobre as ideias freireanas e a compreensão da educação como ato político que vão sendo desenvolvidos por meio das influências filosóficas que o educador pernambucano vai incorporando à sua teoria, através da relação escrito e vivido, entre o dito e o feito (LIMA, 2001). Sendo assim, Scocuglia (1999) nos afirma que:

Em suma, a **formação dos educadores e educadoras**, além da **competência técnica**, compreende o **aprendizado político** inerente a todas as escolhas e decisões - que vão desde o livro didático até a briga por melhores salários. Dito de outra forma, o processo (re)educativo dos trabalhadores da educação encontra-se mergulhado ‘até a cabeça’ em sua politicidade. Por outro lado, os processos políticos estão carregados de sua educabilidade, isto é, a participação política implica processos de ensino-aprendizagem (p. 94, grifos nossos).

Mediante tal configuração da educação como ato político, encontramos em Mendonça (2008) a centralidade da humanização na Pedagogia Freireana como finalidade do processo educativo. Diante disso, o autor estabelece as bases do pensamento de Paulo Freire, a partir de quatro elementos teóricos que se articularão ao humanismo: *existencialismo*, *cristianismo*, *marxismo* e *fenomenologia*. Nesse aspecto, de um lado, o autor trabalha a denúncia da desumanização fomentada pela massificação, assistencialismo, invasão cultural e educação bancária. De outro lado, anuncia a humanização que, em Freire, constrói-se pela conscientização, diálogo, utopia e multiculturalidade. Posto isso, finaliza seu texto tratando da “educação como ação cultural para a humanização”.

Quanto ao PIBID como política recente de formação inicial de professores, temos pouca literatura disponível até o presente momento. Diante disso, encontramos o livro *O PIBID*

na formação para o trabalho docente: enfoques temáticos, organizado em quatorze artigos por Carvalho (2012). A pesquisa oriunda das experiências do PIBID na Universidade Federal do Piauí parte do paradigma da reflexividade como elemento fundante da práxis docente, refletindo sobre as contribuições desse programa para a formação de professores nas diversas licenciaturas - Língua Portuguesa, Química, Matemática, Artes, Biologia, Ciências Sociais e Pedagogia.

Dentre os trabalhos, observa-se que não há um tratamento específico das contribuições do PIBID para a prática pedagógica e a reflexão sobre os saberes da docência universitária. Contudo, no artigo *Política de Formação docente e inovação: o que aprender com o PIBID?* (FARIAS; ROCHA, 2012), depois de situar esse Programa de formação inicial no contexto das políticas nacionais e internacionais, finaliza o texto com “sínteses provocadoras” em relação aos professores universitários, gestores escolares da rede pública de ensino e os docentes da educação básica. Em relação à aproximação como nossa temática de pesquisa, para que a proposta do Programa se materialize, os autores argumentam que o professor universitário deve armar-se do:

[...] trabalho pedagógico que vise promover a iniciação à docência enquanto processo voltado para o aprendizado da profissão. Contudo, a literatura sobre a docência universitária aponta que parcela significativa dos profissionais que assumem esta função nesse contexto é oriunda de bacharelado, sobretudo em áreas como Física, Matemática, Química e Biologia. Aqui, em nenhum momento, coloca-se em questão a competência desses docentes em suas áreas específicas de conhecimento, mas reconhecemos que a dimensão pedagógica da formação é árdua, tanto do ponto de vista intelectual quanto emocional, até mesmo para profissionais com formação do campo das Ciências Sociais e Humana (FARIAS; ROCHA, 2012, p. 67).

Segundo os autores, a docência universitária no PIBID precisa se articular não só na dimensão do *saber*, mas também do *saber ensinar*. Logo, é preciso dominar a dimensão da área específica de conteúdo científico em consonância com os conhecimentos da “dimensão pedagógica”, constituída de aspectos *intelectuais* e *emocionais*. O professor universitário não é um mero reprodutor de teorias, mas um mediador da aprendizagem que necessita do conhecimento e da prática dos saberes da docência para que, efetivamente, cumpra seu papel na universidade que é produzir ensino, pesquisa e extensão.

3.5 A RELAÇÃO ENTRE O MAPEAMENTO DOS DADOS DE PESQUISA E O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: DOS ACHADOS DO PRESENTE À CONTRIBUIÇÃO PARA A NOSSA INVESTIGAÇÃO

Diante de tudo o que refletimos até aqui, ressaltamos que a nossa pesquisa situa-se no arcabouço da discussão da Docência Universitária no Brasil. Sendo assim, temos como matiz fundante do objeto o ensinar na graduação que ainda está pautado no conteudismo desarticulado dos saberes da docência, mas que, em Paulo Freire, podem ser (re)significados e (re)laborados, tendo em vista um processo de ensinar-aprender crítico, reflexivo, científico, dialógico, estético e ético no Ensino Superior. Nessa direção, de acordo com a trajetória de mapeamento e investigação, faz-se necessário retomar as ênfases dos artigos em periódicos, as dissertações e teses, reuniões da ANPEd e a literatura de referência, tecendo os fios dos achados da pesquisa com a nossa temática de investigação.

Em *primeiro lugar*, os periódicos nacionais, dissertações, teses e eventos da ANPEd apontam para as pesquisas sobre a docência universitária, no que se refere à formação pedagógica do professor na mesma vertente do que desejamos pesquisar, ou seja, continuar a refletir sobre que saberes são importantes para a constituição da docência na graduação no Brasil, articulando uma ruptura paradigmática da fragmentação horizontal dos departamentos das Faculdades e vertical dos conteúdos, na direção do *saber e saber ensinar*. Nosso diferencial será a pesquisa sobre a docência no ensino superior buscando conhecer, do ponto de vista do professor universitário que ocupa a função de coordenador de área do PIBID-UECE, como vem trabalhando os saberes da docência e de que maneira o pensamento freireano pode contribuir para o magistério do Ensino Superior no Brasil.

Em *segundo lugar*, mediante as contribuições da literatura de referência, podemos pensar até que ponto a docência universitária no Brasil pode ser ressignificada na Pedagogia Freireana, teoria que nasce das contradições da vida e reflete sobre ela (BARRETO, 1998), tendo em vista a superação da racionalidade técnica (TERRIEN; NÓBREGA-TERRIEN, 2010, TERRIEN, 2012; BOUFLEUER, 2001) pautada apenas no domínio de conteúdos, através da teoria dialética do conhecimento e da conscientização como elemento pedagógico que configura a politicidade da educação (GADOTTI, 2005; SCOCUGLIA, 1999).

Dessa forma, o ensinar-aprender, no âmbito da graduação brasileira, pode ter como objetivo central não a mera formação profissional pautada na educação bancária verticalizante

e despolitizada, mas na educação libertadora que, não negando o aspecto do conteúdo e o aprendizado técnico da profissão, problematiza a realidade por meio dos saberes da docência (FREIRE, 1996; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2008; THERRIEN, 2012), na busca da Universidade que produz, através da práxis pedagógica a ciência *com e para* a humanização (MENDONÇA, 2008).

Enfim, acreditamos que a releitura da Pedagogia Freireana será muito útil junto aos saberes da Docência Superior no Brasil, articulada à práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE, através das categorias de análise trabalhadas no capítulo anterior (Pedagogia Freireana, Ciclo do Conhecimento, Saberes da Docência e Práxis Pedagógica). Para tanto, no capítulo a seguir iremos apresentar os caminhos teórico-metodológicos que nos ajudarão a “tocar” o nosso objeto de pesquisa, na direção de apreender os saberes da Pedagogia Freireana que contribuem para (re)significar à docência universitária de coordenadores de área do PIBID-UECE.

4 “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”: AS VEREDAS DA PESQUISA

[...] *No que sua crença vacilou a flor da dívida se abriu*
[...]²⁶

*Não tenho um caminho novo, o que eu tenho de novo é
um jeito de caminhar.*
(Thiago de Melo)

Este capítulo tem como *objetivo central* delinear a construção do caminho metodológico e a apresentação dos instrumentos de coleta de dados desta dissertação de mestrado. Diante dessa proposta, concordamos que:

Um observador, movido por propósitos investigativos, planeja e gerencia o ato de observar com intuito de conseguir informações que possibilitem compreender o fenômeno em análise. Ele se afasta, pois, da improvisação e do casuísmo. Sai da ‘cena’ para melhor observá-la (FARIAS et al, 2010, p. 70).

Na perspectiva do pesquisador que, mediante o distanciamento sistemático, intencional e epistemológico do objeto que, ao mesmo tempo, se faz dele próximo, através do método, retomando as epígrafes acima, *de um lado*, verificamos a metáfora que pode bem exprimir o processo de pesquisa: a dúvida que se desabrocha como uma flor. Da mesma forma, o objeto de investigação, à medida que vai sendo alimentado e recebendo luz, sistematicamente das leituras e da observação atenciosa, acaba emergindo de dentro de si mesmo, na direção de ser compreensível ao pesquisador, através do método como um “jeito novo de caminhar” no lócus do real. De *outro lado*, a crença fechada, o dogmatismo que cristaliza e a visão linear e fragmentada da realidade não nos permitem sondar o objeto na direção de compreendermos a nós mesmos e o mundo ao nosso redor.

Para tanto, com vistas a estabelecer o desenho metodológico de nossa investigação científica, vamos discutir nesse capítulo a natureza, a delimitação e conceituação das trilhas do fazer metodológico e o delineamento da pesquisa.

²⁶ Djavan. A carta In: **Bicho Solto** – O XIII. Sony Music. 6.24min. Faixa 6, 1998.

4.1 A NATUREZA DA ABORDAGEM: A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Nesse momento, precisamos definir a “abordagem” (GHEDIN; FRANCO, 2011)²⁷ de nossa pesquisa, na direção de fixar os parâmetros do olhar hermenêutico acerca do nosso objeto e de suas relações com o real. Por isso, faz-se necessário conceituar o que compreendemos sobre pesquisa, abordagem qualitativa e sua especificidade quanto à educação no âmbito das Ciências Sociais. Isso porque verificamos que “a definição teórica e conceitual é um momento crucial da investigação científica. É a sua base de sustentação” (DESLANDES, 1994, p. 40).

Em *primeiro lugar*, entendemos que “a pesquisa [...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 155). Nesse sentido, a pesquisa se constitui em etapas formalizadas pela rigorosidade do método. Tais procedimentos permitem a reflexão do pesquisador sobre o objeto, mediante a escolha do olhar interpretativo, fundado no rigor dos procedimentos do fazer científico na busca de verdades parciais e provisórias sobre a realidade.

A pesquisa científica pauta-se na aventura humana de querer saber o que se ignora e aprender melhor o que já se sabe (FREIRE, 1996). Assim, é preciso dizer que, muitas vezes a novidade não está no *produto* original, mas nas contradições e entrecruzamentos do *processo*, dos caminhos escolhidos, do olhar diferenciado, pautado na autobiografia acerca de realidades já visitadas, mas que ainda são férteis para a Ciência. Ressaltamos, entretanto, que, o original não é o inédito, mas o resultado da análise interpretada e comunicada de um matiz do real latente ainda não percebido.

Dessa forma, “os **processos** precisam ser percebidos, estudados, precisam visar à emancipação. Os produtos são relativos, provisórios; para serem mudados, é necessário focar o olhar no coletivo que constrói o processo” (GHEDIN; FRANCO, 2011, pp. 64-65, grifo nosso). Em síntese, compreendemos que a pesquisa científica é a grande odisséia do pesquisador, enquanto parte da raça humana, sendo que, quando desvenda de forma “original” uma parte da

²⁷ “Uma abordagem não constitui, de pronto um método. Como diz o termo, consiste na ação de atingir a borda, a extremidade, e não propriamente o objeto em si. Abordar é um olhar que se detém na borda para, a partir dela, atingir o centro do objeto como um todo. É uma forma de, desde a borda, olhar aquilo que compõe o objeto em sua totalidade [...] As abordagens – fundamentalmente duas: quantitativas e qualitativas – não são estanques em si mesmas, mas devem ser conjugadas numa abordagem ‘quantiqualitativa’ para que os objetos de estudo na área educacional sejam bem conhecidos” (GHEDIN; FRANCO, 2011, pp. 28-29).

totalidade do real, na busca do avanço da sociedade, desvenda a si mesmo, seus anseios, suas dúvidas, seu inacabamento, sua possibilidade de (re)fazer o homem à medida que (re)faz a humanidade.

Diante disso, em *segundo lugar*, compreendemos que há um embate teórico-metodológico acerca das relações das pesquisas quantitativas e qualitativas. Segundo Alves-Mazzoti (1996, p. 17), a segunda metade da década de 1980 é marcada por debates em torno das diferenças das pesquisas qualitativas, no tocante à natureza do real, o campo de objetos julgados apropriados aos tipos de pesquisas, as crenças sobre os méritos dos vários métodos e técnicas de pesquisas. Sendo assim, a *Phi Delta Kappa Internacional* promoveu, em 1989, em São Francisco a “Conferência dos Paradigmas Alternativos”. Os resultados das discussões podem ser vistos no livro *The paradigm dialog*, editado em 1990 por Egon Guba. Tal contexto de embate teórico-metodológico nos apresentou três paradigmas sucessores do positivismo²⁸: *o pós-positivismo, a teoria crítica e o naturalismo/construtivismo*.

Entretanto, em negação ao (neo)positivismo e ao naturalismo/construtivismo, não há possibilidade de neutralidade do pesquisador diante do seu objeto de pesquisa. Nesse processo, o que ocorre não é mera contemplação subjetivista, mas uma verdadeira simbiose dialética em que o pesquisador e a pesquisa estão aproximados na dimensão do real pela objetividade do método. Tal aproximação é, ao mesmo tempo, distanciamento, tendo a metodologia, as técnicas e os instrumentos de coleta de dados como elementos fundantes do rigor metódico, a fim de que a pesquisa não se torne mera autobiografia do sujeito desarticulada do fazer científico. Contudo, defendemos que “a pesquisa tem de ser a continuidade da vida do pesquisador pois [...] todo conhecimento é fusão de sujeito e objeto (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 123).

Dessa forma, concordamos que “uma teoria crítica da sociedade se caracteriza

²⁸ “Na segunda metade do século XIX, surge o Positivismo de Comte (1798-1857). Para Augusto Comte, o Positivismo é a última etapa da humanidade, que se elevou do ‘estágio teológico’, no qual tudo se explicava de maneira mágica, e do ‘estágio metafísico’, em que a explicação se contentava com palavras. A base teórica do positivismo apresenta três pontos: 1) Todo conhecimento do mundo material decorre dos dados ‘positivos’ da experiência, e é somente a eles que o investigador deve se ater; 2) existe um âmbito puramente formal, no qual se relacionam as ideias, que é o da lógica pura e o da matemática; e 3) todo conhecimento dito ‘transcendente’ – a metafísica, a teologia e a especulação acrítica – que se situe além de qualquer possibilidade de verificação prática, deverá ser descartado” (BORGES; DALBÉRIO, 2007, p. 2). Em outras palavras, “Comte defendia que todas as ciências deveriam utilizar-se de um método único, o positivo. Para tanto, o rigor metodológico, a padronização das condições e a possibilidade de repetição do fenômeno através de experiências, a neutralidade científica baseada na objetividade e no abandono da subjetividade, a definição operacional do objeto, a ordenação e a precisão dos dados, deveriam ser condições determinantes para se produzir um conhecimento. Para o estudo da sociedade (o que denominou de *física social* - a sociologia), Comte propunha que o cientista deveria utilizar os mesmos procedimentos metodológicos das ciências naturais” (CHAVES FILHO; CHAVES, 2000, p. 73, grifos do autor).

como reflexão capaz de explicar o processo de produção e reprodução da sociedade de tal modo que se tornem compreensíveis as razões que causam as situações patológicas que marcam essa mesma sociedade” (BOUFLEUER, 2001, p. 12). Em suma, na mesma perspectiva de refletir sobre as causas e consequências das patologias sociais, concordamos que “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2008, p. 26).

Em *terceiro lugar*, vamos refletir um pouco sobre a abordagem de nossa *pesquisa qualitativa* no campo das Ciências da Educação. Por assim dizer, compreendemos historicamente que,

A pesquisa qualitativa surge por volta da década de 70 do século passado, acompanhando o interesse crescente, em muitos países da América Latina, na discussão da necessária **qualidade dos processos educacionais** para o enfrentamento e **superação das condições de subdesenvolvimento**. Em termos de pressupostos teóricos, a abordagem qualitativa carrega em suas raízes os estudos das correntes filosóficas da **fenomenologia** e do **marxismo**, pautadas no desafio de trazer para o plano do conhecimento, da ciência, a **dialética da realidade**. A pesquisa qualitativa também se fez com base nos **estudos antropológicos**, decorrentes especialmente dos estudos etnográficos de Malinowski, com fortes vínculos **estruturais e funcionalistas** (GHEDIN; FRANCO, 2011, pp. 58-59, grifos nossos).

Sendo assim, entendemos que a pesquisa qualitativa nasce dos embates acerca da compreensão das contradições da realidade social em desenvolvimento. Nesse sentido, busca superar as dicotomias positivistas, por meio da fenomenologia e do marxismo fundamentados na dialética da realidade. Ademais, há influências dos estudos da antropologia de corte funcionalistas e estruturalistas. Posto isso, é na relação do pesquisador com seu objeto de investigação em contexto, que se pode “pegar pela borda” (GUEDIN; FRANCO, 2011) a parte a ser estudada, na direção do âmago do problema de investigação, sempre em movimentos aspirais que permitam não perdermos de vista o todo do real.

Na medida em que o pesquisador vai se familiarizando, coletando, categorizando, analisando e interpretando os dados do seu objeto, precisa constantemente fazer o movimento dialético do todo para as partes e das partes para o todo, a fim de não dicotomizar a realidade e buscar a maior aproximação com o real a ser apreendida, na busca de caminhos para respostas ao seu problema de investigação. Além do mais, vale ressaltar que há uma relação direta entre aspectos quantitativos e qualitativos, pois “[...] a mudança das coisas não pode ser indefinidamente quantitativa: transformando-se, em determinado momento sofre mudança qualitativa. A quantidade transforma-se em qualidade” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 104).

Logo, tendo em vista a materialização de todos os fundamentos teóricos até agora aqui discutidos, pontuaremos sobre nossa metodologia, técnicas e instrumentos de coleta de dados.

4.2. DELIMITANDO AS TRILHAS DO FAZER METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em *primeiro lugar*, entendemos que o caminhar da pesquisa acadêmica funda-se no sujeito que busca se distanciar de seu objeto, a fim de estudar, classificar, catalogar, descrever, analisar e interpretar tudo que a ele se relaciona. O pesquisador faz-se valer da observação atenciosa que busca “ver o visível não perceptível” nas entrelinhas do real, através da educação do olhar. Neste sentido, concordamos com Ghedin e Franco (2011) quando declaram: “[...] vê-se com os olhos, mas só se sabe o que as coisas são por meio do pensamento. Ver não é apenas perceber o objeto, mas fundamentalmente interpretá-lo” (p. 74). Portanto, a compreensão de um fenômeno passa da percepção do sujeito acerca da realidade do objeto por meio do pensamento analítico. Assim, Freire (1996) alarga o raciocínio sobre nossa reflexão metodológica ao dizer que:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos, a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter **diretivo**, objetivos, sonhos, utopias, ideais (p. 70, grifos do autor).

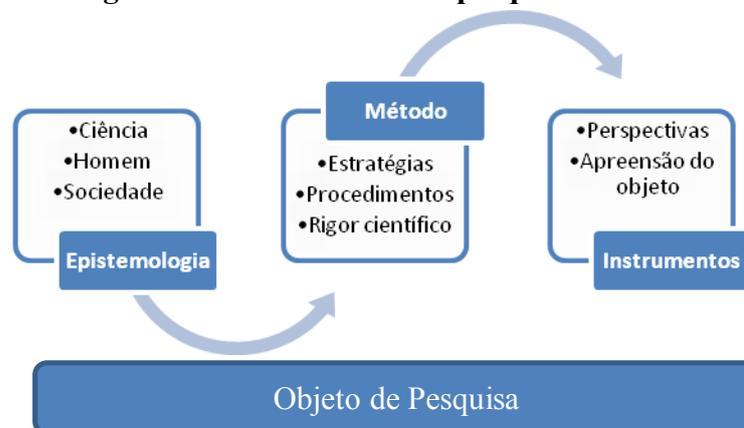
Diante dessa situação, entendemos que na relação do sujeito que pesquisa com o objeto pesquisado existe o elemento da subjetividade. Compreendemos que o distanciamento do sujeito da pesquisa em relação ao seu objeto de análise visa cumprir o rigor do método na construção da Ciência, mas ao mesmo tempo não elimina a presença do pesquisador enquanto pessoa cheia de “subjetividades” ao interpretar um fenômeno. Nesse diapasão, Freire (2000) sintetiza o que estamos discutindo quando afirma: “quanto melhor me ‘aproximo’ do objeto que procuro conhecer, ao dele me ‘distanciar epistemologicamente’, tanto mais eficazmente funciono como sujeito cognoscente e melhor, por isso mesmo, me assumo [sic!] como tal” (p. 31).

Elaborando um pouco mais o que estamos dizendo, Ghedin e Franco (2011) nos ajudam a refletir sobre isso quando afirmam que:

Educar o olhar significa aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas. Portanto, exige muito mais do que ‘ver’ as coisas; implica perceber o que elas são e porque estão sendo do modo como se apresentam. Com feito, a educação do olhar cobra a percepção das múltiplas representações do mundo e da cultura socialmente construída. Para que isso seja possível, mais que tudo, é preciso aprender a ‘penetrar’ no real para compreendê-lo em sua radicalidade ontológica, epistêmica e metodológica (p. 73).

Ancorados nesse pensamento, entendemos que para construir a Ciência é preciso buscar a raiz do objeto e “penetrar no real” pelo viés tríplice da ontologia, da epistemologia e da metodologia. Logo, *em segundo lugar*, é no percurso do caminho investigativo (metodologia) que o pesquisador constrói o conhecimento científico (epistemologia), a partir da observação curiosa da essência do seu objeto na dimensão da totalidade (ontologia). Neste sentido, cada paradigma (o pós-positivismo, a teoria crítica e o naturalismo/construtivismo) é considerado como crença que orienta uma ação (no caso a da pesquisa) orientada por uma *ontologia* (natureza do ser do sujeito pesquisador), *epistemologia* (relação do objeto com o sujeito) e *metodologia* (caminhos do pesquisador para construir o conhecimento a partir do objeto) (ALVES-MAZZOTI, 1996). Nesse sentido, na definição de nossa metodologia de pesquisa, concordamos com Pinto (1979) quando afirma que o caminho metodológico não precede seu objeto de análise, mas “os métodos são a própria pesquisa no seu exercício eficaz. São concomitantes com o trabalho objetivo de penetrar no íntimo da realidade” (p. 366). Nesse aspecto, tendo em vista ilustrar o que já dissemos até agora, vejamos a figura abaixo:

Figura 2 - Fundamentos da pesquisa científica



Fonte: Elaboração do autor com base em Cavalcante e Silva (2010, p. 71).

Diante da *Figura 2*, para essa pesquisa, pautados na epistemologia das teorias

críticas, especificamente no pensamento freireano, fundamentamos nossa investigação numa concepção de *Ciência*²⁹, *homem e sociedade*.

Entendemos que a ontologia é o ser na sua totalidade, o contexto que situa a epistemologia em que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado, necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [... impossível de existir] sem fazer Ciência, ou Teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar [...]” (FREIRE, 1996, pp. 57-58). Por isso, o homem, enquanto ser que está continuamente sendo, não é um *ente* de adaptação, mas de um *ser* de inserção na história, fazendo-a e sendo (re)feito por ela num eterno processo de busca. Portanto, o homem está *no* mundo e *com* o mundo nesse processo existencial e inquiridor fazendo Ciência, tendo em vista as demandas sociais.

A escolha metodológica, por isso, também é uma opção política do pesquisador enquanto sujeito que reflete sobre seu objeto, a partir de uma ontologia e de uma epistemologia. O método é o elo entre a parte e o todo, o sujeito e o objeto, o pesquisador e a pesquisa, a realidade e a utopia, o ideal e o concreto, o pensamento e a ação.

Por assim dizer, Pinto (1979, p. 304) nos faz pensar que:

A pesquisa científica realiza uma forma de mediação entre dois momentos da reflexão teórica. A **experimentação**, ou a coleta descritiva de dados da realidade, é o elo que liga duas concepções, a que possui o suficiente teor de verdade para sugerir a execução racional da experiência em ato de execução, e a que resulta desta e exhibe com maior riqueza e precisão o conteúdo da realidade objetiva. Aplica-se aqui ao jogo vivo das contradições dialéticas entre o **pensar** e o **ser** (grifos nossos).

Diante disso, entendendo que a Ciência não se produz sem caminho metodológico, Pinto (1979, p. 367) assegura que “[...] o método não é outra coisa senão a sistematização das soluções que se mostram eficazes na consecução das metas propostas”. Assim, “entende-se por *métodos* os procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto *técnicas* são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante o emprego dos instrumentos adequados” (SEVERINO, 2002, p. 162). Portanto, é o método operacionalizado pela técnica que sistematiza o pensamento do pesquisador, ao estabelecer o caminho para a coleta de dados, interpretação, análise e generalização nas devidas etapas que possibilitam a compreensão do

²⁹ Entendemos por ciência uma sistematização de conhecimentos, um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 80).

objeto pesquisado.

Nessa direção, ressaltamos que o fazer científico não é espontaneísta, nem subjetivista, sustentando-se no “rigor científico pautado na clareza, concisão, precisão e objetividade” (GIL, 2002, p.135). Entretanto, tal empreitada rigorosa e metódica da Ciência, de modo nenhum será desarticulada da estética e da beleza que perpassa tanto o *processo* como o *produto* da pesquisa. Por isso, apoiados em Freire (1992b, p. 72), podemos afirmar que:

Algo que jamais aceitei, pelo contrário, que sempre recusei – a afirmação ou a pura insinuação de que escrever bonito, com elegância, não é coisa de cientista. Cientista escreve difícil, não bonito. O momento estético da linguagem me pareceu sempre (*sic*), deve ser perseguido por todos nós não importa se cientistas rigorosos ou não. Não há incompatibilidade nenhuma entre a rigorosidade na busca da compreensão e do conhecimento do mundo e a beleza da forma na expressão dos achados.

Baseados nesse pensamento, ainda explanando sobre a *Figura 2*, abandonando uma *concepção instrumental* do método (rol de procedimentos a seguir), ao nos aproximarmos da abordagem da *metodologia reflexiva* (atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo), segundo Guedin e Franco (2011), defendemos a partir de Freire (1993, p. 102) que, “a *prática* [grifo do autor] de que temos consciência exige e gesta a ciência dela. Daí que não possamos esquecer as relações entre a produção, a técnica indispensável a ela e a ciência”. Diante disso, acreditamos que:

As **estratégias**, até os processos de pensamento, são procedimentos que, com outros elementos, compõem o método. Assim, podemos afirmar que **o método é um conjunto de procedimentos**; a perspectiva com que olhamos o objeto constitui os **instrumentos** que adotamos para compreender o objeto (CAVALCANTE; SILVA, 2010, p. 71, grifos nossos).

Pautados na concepção de que o método é um conjunto de estratégias e processos reflexivos e que os instrumentos são perspectivas de apreensão do objeto, nossa metodologia, envereda pela pesquisa de campo de abordagem qualitativa com base no levantamento bibliográfico e na análise documental, tendo como estratégias de coleta de dados os questionários e entrevistas semiestruturados.

Para dar um caráter interpretativo aos achados dos questionários e das entrevistas, trabalhamos com a perspectiva hermenêutica de Guedin e Franco (2011), entendendo que “o discurso processado por meio da linguagem que o gera está carregado da própria realidade que o gera, e, nesse caso, o ser da linguagem e o ser como linguagem já é, em si mesmo, um sentido

dado pelo discurso” (p. 164). Nessa perspectiva, esses autores afirmam que “o pensar da hermenêutica envolve uma busca da razão das significações do ser” (p. 164). Essa foi a ferramenta exegética que nos ajudou a encontrar o dito no não-dito, buscando compreender o que estava por trás da “letra” dos discursos, na tentativa da aproximação com o real no tocante à docência universitária, a partir das experiências dos coordenadores de área do PIBID-UECE. Os questionários, num primeiro momento, foram enviados numa fase de pré-teste com professores do PIBID-UECE que ingressaram em março de 2014.³⁰ Para dar conta do fazer metodológico, conceituaremos o método e delinearremos a pesquisa.

4.3 CONCEITUANDO E DELINEANDO A PESQUISA: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS³¹

Nossa investigação científica funda-se na concepção de pesquisa de campo como “[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186). Sendo assim, nossa inserção na busca de compreender o objeto de investigação, os saberes da docência universitária na Graduação através da práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE, dar-se-á por meio desse caminho metodológico.

Além disso, entendemos que “basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são, geralmente, conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias” (GIL, 2002, p. 53). Dessa forma, fazemos distinção entre a pesquisa de campo e o

³⁰ Foi enviado o pré-teste para 59 coordenadores de área que estavam ingressando no PIBID-UECE em março de 2014, mas, somente um da área de Biologia respondeu em maio de 2014. Esses coordenadores de área estavam iniciando no PIBID 2014, ou seja, na II Fase do PIBID-UECE. Nesse sentido, compreendemos que “o pré-teste pode ser aplicado mais de uma vez, tendo em vista o seu aprimoramento e o aumento de sua validade. Deve ser aplicado em populações com características semelhantes, mas nunca naquela que será alvo de estudo.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 203). A aplicação do pré-teste nessa população foi importante para o aperfeiçoamento de nossos instrumentais de coleta de dados (GIL, 2002).

³¹ “O delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas [...] O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados” (GIL, 2002, p. 44).

levantamento como metodologia de pesquisa no quadro a seguir:

Quadro 5 - Estudo de campo e Levantamento

Estudo de campo	Levantamento
Maior profundidade	Maior alcance
Maior representatividade e estatística	Maior aprofundamento e menos estatística
Maior identificação e caracterização da amostra	Maior foco num único grupo, em termos de sua estrutura social

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Gil (2002, pp. 52-53).

Mediante essas diferenças, sendo a pesquisa/estudo de campo a nossa opção como metodologia que permite uma maior profundidade, representatividade, estatística, identificação e caracterização da amostra, verificamos que suas vantagens, em relação ao levantamento na empreitada teórico-metodológica de imersão no universo de nosso objeto, são: resultados mais fidedignos na investigação, economia dos recursos e maior confiabilidade nas respostas dos sujeitos investigados. Contudo, enfrentamos as desvantagens da exigência de mais tempo e do cuidado com o risco da interpretação subjetivista dos dados, pois, na maioria das vezes, os dados são coletados por um só pesquisador no estudo de campo (GIL, 2002).

Dessa forma, em outras palavras, quanto à pesquisa/estudo de campo:

As **vantagens** seriam: a) Acúmulo de informações sobre determinado fenômeno, que também podem ser analisadas por outros pesquisadores, com objetivos diferentes. b) Facilidade na obtenção de uma amostragem de indivíduos, sobre determinada população ou classe de fenômenos. **Desvantagens:** a) Pequeno grau de controle sobre a situação de coleta de dados e a possibilidade de que fatores, desconhecidos para o investigador, possam interferir nos resultados. b) O comportamento verbal ser relativamente de pouca confiança, pelo fato de os indivíduos poderem falsear suas respostas (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 189, grifos do autor).

Entrementes, fundamentados nas vantagens, na busca da superação das desvantagens e limites desse método, a partir do rigor metodológico da ciência (FREIRE, 1992b; GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2003; PINTO, 1979; GUEDIN; FRANCO, 2011), seguem-se as fases de operacionalização da pesquisa/estudo de campo:

Fase 1: Pesquisa bibliográfica - estabelecer o estado da questão e a definição do marco teórico para abordar a temática; Fase 2: Técnicas de coleta de dados

e a definição da amostragem; Fase 3: Técnicas de registro e análise de dados (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

Na *Fase 1*, a pesquisa bibliográfica e a análise documental foram instrumentos utilizados para vislumbrar como vem sendo compreendido o nosso objeto de estudo no Brasil e a definição do marco teórico para abordar nossa temática (DESLANDES, 1994; LAKATOS; MARCONI, 2003). Para isso, valemo-nos do pensamento de que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44) e “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174; Cf. ALVES-MAZOTTI, 2002; SÁ-SILVA, 2009). No entanto, verificamos que,

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na **natureza das fontes**: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as **fontes secundárias**, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as **fontes primárias** (SÁ-SILVA *et. al.*, 2009, p. 6, grifos nossos).

De um lado, na pesquisa bibliográfica, como fonte secundária, desenvolvemos numa fase inicial o sentido de explorar a literatura já produzida no Brasil sobre nossa temática de investigação, conceituando os descritores (docência universitária no Brasil, Pedagogia Freireana e PIBID) que deram corpo teórico às categorias de análise que nortearão nossa pesquisa em livros, artigos científicos, teses e dissertações, leis, decretos, portarias e outros documentos pertinentes à reflexão sobre o objeto. De outro lado, partindo desses mesmos descritores, na questão dos documentos enquanto fontes primárias que subsidiaram nossa discussão nessa pesquisa de mestrado, procedemos à análise de documentos, baseada nos seguintes elementos (SÁ-SILVA *et. al.*, 2009):

1. **O contexto**: busca do “universo sociopolítico” do texto que configura os esquemas conceituais, argumentos, refutações, reações e grupos representativos;
2. **O autor(es)**: reflexão sobre identidade, interesses e motivos da redação do texto;

3. Credibilidade: certificação da procedência, fidedignidade de cópias, testemunho direto ou indireto, hiato histórico entre a produção e sua divulgação e base teórica de sustentação dos argumentos do texto;

4. Natureza: compreensão da abertura, subentendidos e estrutura textual;

5. Conceitos: percepção das palavras-chave relativas aos nossos descritores e à lógica interna (categorias teóricas e plano de argumentos).

Na *Fase 2*, estabelecemos como técnica de coleta de dados os questionários e as entrevistas semiestruturados (NETO, 1994) e os registros de observação de campo. Em *primeiro lugar*, demos prosseguimento à aplicação dos questionários. Compreendemos que:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. Em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 200).

Diante de tudo isso, os questionários foram elaborados com questões abertas e semiestruturadas, tendo em vista uma primeira aproximação empírica do objeto de investigação a partir do estabelecimento da amostragem dos sujeitos da pesquisa. Entendemos que “a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 163). Logo, compreendemos que “o processo de elaboração [das questões] é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico” (LAKATOS; MARCONI, 2003, pp. 202-203).

Estabelecemos os prazos de entrega dos questionários via *email* com confirmação de recebimento e devolução por telefone, junto aos professores universitários, objeto de nossa investigação. Os questionários foram enviados acompanhados de uma breve carta de apresentação dos objetivos, justificativa e metodologia anexados ao Termo de Livre Consentimento - TLC convidando os sujeitos para colaborarem com a pesquisa.

Dentre o universo catalogado de 22 coordenadores de área do PIBID-UECE, que

trabalharam no período de 2009 a 2013, por meio dos questionários, fizemos a escolha da amostra pelos seguintes critérios de escolha:

- Coordenadores de área que fossem professores efetivos da UECE em regime de Dedicção Exclusiva (DE);
- Coordenadores de área que tivessem pelo menos um ano de experiência no PIBID, assim como reza a orientação para seleção da amostragem da pesquisa maior a qual está vinculada esta dissertação de mestrado (UECE/OBEDUC);
- Coordenadores de área que tivessem representação das Ciências Humanas (Pedagogia, Filosofia e Sociologia), Ciências Exatas (Matemática) e Ciências da Saúde (Educação Física);
- Coordenadores de área que fossem reconhecidos pela coordenação institucional como atuantes no acompanhamento de seus supervisores e alunos de iniciação à docência na prática cotidiana e formativa da escola;
- Coordenadores de área que atuassem nos *campi* da UECE em Fortaleza, por conta de sua representação como capital do Estado e pela facilidade de acesso aos dados da pesquisa junto aos professores universitários, coordenadores de área do PIBID-UECE.
- Coordenadores de área que atendessem ao recorte temporal de atuação do PIBID-UECE entre 2009 a 2013, seguindo o mesmo diapasão da pesquisa maior já mencionada anteriormente. O ano de 2009 é o início do Programa nas universidades estaduais. Os editais são vigentes por dois anos, podendo serem renovados pois mais dois.

Tendo esses critérios de seleção, consideramos uma amostragem de cinco (5)³² dos vinte e dois (22) professores coordenadores de área do PIBID-UECE para procedermos com a entrevista. Selecionamos como sujeitos para as entrevistas três (3) professores das Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia e Pedagogia), um (1) das Ciências da Saúde (Educação Física) e um (1) das Ciências Exatas (Matemática). O objetivo foi confrontar as racionalidades que configuram a Práxis Pedagógica na Docência Universitária nesses cursos de Graduação, à luz do pensamento de Freire. Nesse sentido, pontuamos que a:

³² Inicialmente, chegamos ao número de seis (6) coordenadores da área que se adequavam a todos os critérios de seleção da amostra. Contudo, um dos professores do PIBID de Filosofia não respondeu ao questionário de colaboração com a pesquisa e, por isso, ficamos com 5 sujeitos que representam 22,7% do universo de professores coordenadores de área atuantes no recorte temporal da pesquisa.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195).

Nesse sentido, nossa opção pela entrevista aberta e semiestruturada³³ teve como objetivo a obtenção de informações da práxis pedagógica dos professores universitários vinculados ao PIBID-UECE, a fim de lançar luz sobre o nosso problema de pesquisa, dando voz e vez aos professores, pois, tal procedimento de coleta de dados é “[...] uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 196; Cf. NETO, 1994). As entrevistas foram agendadas com no mínimo quinze dias de antecedência, via *email*, e confirmadas, por telefone, junto aos sujeitos das pesquisas.

A entrevista 1 (vide Apêndice O) teve foco em questões relacionadas aos saberes da docência universitária, no contexto do PIBID-UECE e a entrevista 2 (vide Apêndice P) foi mais voltada ao exercício docente do coordenador de área, no âmbito da Licenciatura. As falas foram gravadas, transcritas *ipsis litteris* e, logo após a transcrição³⁴, devolvidas eletronicamente aos sujeitos entrevistados para que pudessem conferir a veracidade/fidedignidade do que disseram, a fim de concederem o direito de publicação de seu pensamento em nossa pesquisa de mestrado. Os trechos das falas dos sujeitos foram “arrumados”, tendo em vista a coesão, coerência e fluência do discurso, na mesma medida em que preservamos a autenticidade e originalidade dos depoimentos.

Por isso, em síntese:

³³ Em geral, as entrevistas poder ser *estruturadas* e *não-estruturadas*, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista *aberta* ou *não-estruturada*, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as *estruturadas* que propõe *perguntas previamente formuladas*. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como *entrevistas semi-estruturadas* (NETO, 1994, p. 58).

³⁴ “A transcrição surge da necessidade de se reformular a transcrição literal para torná-la compreensível à leitura. Na transcrição literal há inúmeras frases repetidas, enquanto outras são cortadas pelo entrevistando ou pela qualidade da gravação; há muitas palavras e expressões utilizadas incorretamente; devido à própria dinâmica da fala, da conversa informal. Tendo-se, portanto, em mente que o código oral e o escrito têm valores diferentes, procura-se corrigir esta desigualdade através da transcrição. Processa-se então uma intensa atividade sobre o texto e a gravação, na qual, palavras, frases e parágrafos são retirados, alterados, permitindo que o não literalmente dito seja dito” (GATTAZ, 1996, p. 136).

[...] a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo proposto por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma **comunicação verbal** que reforça a importância da **linguagem** e significado da fala. Já num outro nível, serve como um **meio de coleta de informações** sobre um tema científico (NETO, 1994, p. 57, grifos nossos).

Os registros de observação de campo nos ajudaram a verificar *in loco* o resultado da práxis pedagógica dos coordenadores de área, junto aos seus supervisores da escola. A entrada na escola se deu por meio de carta de apresentação da pesquisa junto ao Diretor, solicitando a autorização para conhecer o espaço e os professores supervisores que fizeram parte do PIBID-UECE das áreas de Pedagogia, Matemática, Filosofia, Sociologia e Educação Física. As observações foram feitas em cinco escolas da Rede Estadual de Fortaleza, a partir da presença/ausência das categorias de análise de Freire (LAKATOS; MARCONI, 2003) para perceber a práxis pedagógica dos coordenadores de área na empiria. Assim, o objetivo desses registros de campo era estabelecer o *lócus* empírico para os entrecruzamentos das falas dos professores coordenadores de área com a dos seus supervisores, a fim de percebermos como realmente se deu a práxis pedagógica dos coordenadores do PIBID.

Na *Fase 3*, a análise dos dados obtidos pelos questionários, as entrevistas e os registros de observação de campo foram cruzados com os documentos oficiais e com o nosso referencial teórico conduzidos pela reflexão hermenêutica em torno das falas (GUEDIN; FRANCO, 2011) à luz da Pedagogia Freireana. Segundo o autor pernambucano, (1996, p. 97), “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’”. A fala dos sujeitos da pesquisa revela a tessitura do ato pedagógico a ser “lido”, “interpretado” a fim de ser reescrito na busca da transformação das práticas de ensino.

Esse material empírico oriundo dos questionários, das entrevistas e dos registros de observação do campo foram transcritos e tabulados, o que nos ajudou a compreender nas entrelinhas as possíveis lacunas entre o dito e o não-dito no horizonte das problemáticas envolvidas com nosso objeto de investigação. Logo, concebemos que a “[...] análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (GOMES, 1994, p. 68).

Diante desses fatos, entendemos que o documento, o questionário e/ou a entrevista, por si mesmo, não tem sentido algum. Sendo esses elementos construtos sociais, compreendemos que por meio da linguagem explícita e/ou implícita, datada e situada em um determinado contexto histórico se reverbera determinada ideologia e/ou visão de mundo que

está posta nos documentos, questionários e entrevistas, no tocante às políticas educacionais de corte neoliberal e suas relações com a docência universitária no Brasil do século XXI. Neste sentido, “as leis e os documentos governamentais, em geral, são mediações e, como tais, manifestações parciais de uma totalidade complexa, firmada na base produtiva da sociedade numa certa época e que se desdobra em diferentes aspectos, econômicos, políticos e sociais” (FARIAS; BEZERRA, 2010, p. 45).

A compreensão de que a linguagem carrega dentro de si significados para além da expressão escrita dos códigos linguísticos, viabilizou na leitura dos fatos a percepção das lacunas e contradições entre o dito e o feito, entre o “[...] o escrito e o vivido [...]” (LIMA, 2001, pp. 81-82). Isso porque a linguagem “é um lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais” (PINHEIRO et al., 2010, p. 96). Por isso, o discurso possui um *quefazer* de verticalidade e exercício de poder. Em síntese, “o dizer do sujeito é determinado sempre por outros dizeres, e isso é conhecido pelo seu interdiscurso” (*Ibid.*, 2010, p. 99).

Mediante esses fatos, nos entrecruzamentos e contradições entre o dito e o não-dito, percebemos que nos documentos, questionários e entrevistas, “o corpus se constitui no material que entendemos que será submetido à análise” (*Ibid.*, 2010, p. 101). Portanto, as falas individuais presentes no *corpus* dos instrumentais de coleta de dados tem a propriedade de manifestar o imaginário coletivo, muitas vezes sutilmente diluído nas ênfases, ausências, elipses, lacunas e argumentos falaciosos que “moqueiam” a realidade.

Além disso, partindo do todo para as partes num contínuo movimento dialético de idas e vindas, as “sequências discursivas do conteúdo são ‘subcategorias’ que aparecem no corpus do discurso que permitem uma organização que visa à análise crítica da ‘fala’ por trás das ‘falas’” (*Ibid.*, 2010, p. 101). Dessa forma, precisamos organizar o material do discurso a ser analisado, através da redução, categorização e interpretação dos dados. Vejamos o *Quadro 6*, a seguir, que expressa os processos teórico-metodológicos de cada um desses procedimentos:

Quadro 6 - Procedimentos para análise de dados

Elementos do processo	Procedimentos de investigação
Redução dos dados	Seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados originais do campo. Objetiva a seleção de informações significativas para a pesquisa.
Categorização dos dados	Descrição, organização e tomada de decisões mediante os dados. Estabelecimento de categorias de análise baseadas no referencial teórico da pesquisa. Percepção do “conteúdo material” e do “conteúdo latente” que

	apresentam as contradições e os fatores implícitos no texto.
Interpretação dos dados	Superação da descrição pela abstração, visando explicações, configurações e fluxos de causas e efeitos.

Fonte: Elaborado pelo do autor com base em Gil (2002, pp. 133-134).

Sendo assim, na redução dos dados tínhamos como meta a seleção e a simplificação do material, auxiliados pela categorização, tendo em vista a organização das informações a partir dos descritores, sustentados pelo referencial teórico de nossa investigação. Logo, partindo do “conteúdo material”, buscamos o “conteúdo latente”, com o objetivo de que as falas pudessem nos ajudar a encontrar caminhos para buscas de respostas ao nosso problema de pesquisa. Residia o papel da interpretação dos dados. Dessa forma, a simplificação em consonância com a organização nos conduzia à abstração, inferências, explicação na busca de possíveis respostas ao nosso problema de pesquisa.

Este foi o caminho teórico-metodológico estabelecido no intuito de apreender os saberes da Pedagogia Freireana que contribuem para ressignificar a docência universitária de coordenadores de área do PIBID-UECE. No próximo capítulo nos detemos sobre esta iniciativa, aproximando nossa lente interpretativa do objeto de nossa investigação.

5 O PROJETO INSTITUCIONAL DO PIBID-UECE NO HORIZONTE DA PEDAGOGIA FREIREANA E A APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Como produto de uma sociedade, o documento manifesta um jogo de forças. Não é, portanto, produção isenta, ingênua; traduz a formalização e/ou legalização do resultado de um embate político e social, que refletirá a hegemonia de uma certa interpretação elaborada por uma determinada classe social em um dado tempo e espaço

(Isabel Maria Sabino de Farias e José Eudes Baima Bezerra).

Nosso objetivo neste capítulo é discutir e analisar a proposta macro do PIBID, no âmbito de sua concepção pela CAPES e como se materializa, de forma micro, na elaboração teórico-metodológica do Projeto Institucional da UECE. Neste sentido, fazendo referência à epígrafe supra, verificamos que a lei e/ou o documento escrito não é neutro, mas reflete um “jogo de forças” que legaliza/formaliza um embate político e social, tendo em vista a hegemonia social em uma sociedade capitalista situada no tempo e no espaço. A legislação do PIBID, portanto, é “filha de seu tempo” e é aplicada em cada IES, segundo a concepção teórico-metodológica do colegiado que elabora o Projeto Institucional. Sendo assim, buscaremos compreender o dito e o não dito nas entrelinhas da legislação com base na hermenêutica (GUEDIN; FRANCO, 2011) e nos nossos referenciais freireanos.

Neste capítulo vamos discutir o PIBID, a legislação, a práxis pedagógica e os saberes da docência, caminhando na reflexão do Projeto Institucional do PIBID-UECE e suas aproximações/distanciamentos da Pedagogia Freireana, finalizando o texto com a apresentação dos sujeitos da pesquisa. Essa apresentação se faz necessária para que possamos desenhar o *locus* de onde os coordenadores de área falam: idade, sexo, formação em nível de graduação, maior titulação, tempo do magistério na educação básica, tempo no magistério superior, tempo de atuação no PIBID e disciplinas que lecionaram nos últimos três anos.

5.1 O PIBID, A LEGISLAÇÃO, A PRÁXIS PEDAGÓGICA E OS SABERES DA DOCÊNCIA

Em linhas gerais o PIBID tem como base a inserção do licenciando no contexto de

sua futura prática profissional. Criado em 2007, atendendo, primariamente, à instância federal, esse Programa intencionava embrionariamente “[...] *fomentar* a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e *preparar a formação* de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública” (MEC/CAPES/FNDE, 2007, p. 1, grifos nossos).

Assim, fomentar e “preparar”³⁵ docentes para a Educação básica através de bolsas de estudo é germe desse Programa regido pela CAPES (Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013), na busca de articular a universidade com a escola, estabelecendo uma ponte de travessia entre a teoria e a prática, os saberes da docência e o exercício da profissão na escola básica, “[...] contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010; Art. 1º).

Vejam os quadros abaixo, que aponta para o alcance progressivo do Programa da instância federal, estadual, municipal, comunitária, filantrópica e educação para o campo, até chegar às Universidades particulares:

Quadro 7 - Legislação do PIBID em ordem cronológica

Data de publicação			Dispositivos	Conteúdo
Dia	Mês	Ano		
12	Dez	2007	Edital MEC/CAPES/FNDE	“[...] iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior”.
25	Set	2009	Edital CAPES/DEB nº 02/2009	“[...] Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais [...]”.
-	Abr	2010	Edital nº 018/2010/CAPES	“[...] instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos [...]”.

³⁵ Verificamos, aqui, um problema conceitual do Programa que pensa a “preparação” e não a “formação” de professores (Cf. BRASIL, 1996, art. 66). Nessa dissertação, entendemos que a formação não é um mero *produto* técnico resultado da imposição de uma “fôrma” ao futuro professor, mas um *processo* politizado que possibilita o autodelineamento de múltiplas “formas” dos aspectos gnosiológico, pedagógico, estético e ético de sua forma de ser e viver na vida do mundo. É um processo que é tecido informalmente com os fios da trajetória de vida articulados formalmente e institucionalmente nos cursos de licenciatura. A formação, do ponto de vista institucional, passa pelo processo dialético de construção do conhecimento, que se dá no encontro entre educadores e educandos que podem aprender melhor o que já sabem, tendo a possibilidade de descobrir o que ignoram (BOUFLEUER, 2001; FORMOSINHO, 2009a; FORMOSINHO, 2009b; FREIRE, 1981a, 1981b, 1992a, 1996, 2001; FURLANETO, 2003; THERRIEN, 2012).

09	Abr	2010	Portaria nº. 72	Instituição do PIBID no âmbito da Educação Superior federal, estadual, municipal e comunitária sem fins lucrativos.
24	Jun	2010	Decreto nº 7.219	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.
21	Out	2010	Edital Conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC	“[...] iniciação à docência para a diversidade de instituições públicas de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos [...]”. “[...] Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena [...]”.
30	Dez	2010	Portaria nº 260	Aprovação das normas Gerais do PIBID.
15	Dez	2011	Edital nº001/2011/CAPES	“[...] Instituições públicas de Ensino Superior [...]”.
19	Mar	2012	Edital Capes nº 011 /2012 ³⁶	“[...] Instituições de Ensino Superior [...]”.
15	Maio	2012.	Portaria nº 64	Composição da Comissão de análise e julgamento das propostas institucionais submetidas ao PIBID, Edital CAPES nº 011/2012.
-	-	-	Edital nº 061/2013 ³⁷	“[...] Instituições de Ensino Superior [...]”.
04	Abr	2013	Lei nº 12.796	Inclui, entre outras questões, no Art. 62, §4 e §5 da Lei 9.394/96 o PIBID como programa de formação de professores para a Educação Básica.
18	Jul	2013	Portaria nº 096	“Regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à docência”

Fonte: Elaborado pelo autor com base na legislação que orienta o PIBID.

Nesse aspecto, em 2007, o Programa teve como objetivos:

- a) incentivar a **formação de professores para a educação básica**, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o **magistério**, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da **qualidade da educação básica**;
- d) promover a **articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público**, em proveito de uma sólida formação docente inicial;

³⁶ Houve uma versão retificada do Edital 011/2012.

³⁷ Houve uma versão retificada do Edital 061/2013.

- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à **formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas** das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a **integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio**, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar **experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador**, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) **valorização do espaço da escola pública** como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, **experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras**, articuladas com a realidade local da escola (MEC/CAPES/FNDE, 2007, pp. 1-2, grifos nossos).

O PIBID nasceu como um programa de formação, valorização e busca da qualidade da Educação Básica. Para tanto, objetiva integrar o que historicamente foi dicotomizado na história do ensino superior em nosso país: a universidade e a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). Propõe a escola pública como laboratório de formação de professores, a partir da metodologia e da prática docente inovadoras com apoio das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs. Lembremos, porém, que até 2007 a CAPES apenas tratava da Pós-Graduação *Strictu Sensu*, mas a partir desta data, passou a ser também responsável pela Educação básica (QUEIROZ; PENNA, 2012, pp. 98-99).

Em 2009, os objetivos do Programa foram preservados em essência, mas passam pela particularização no tocante à execução do que foi proposto em 2007. São eles:

- a) incentivar a **formação de professores para a educação básica**, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) **valorizar o magistério**, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à **formação inicial de professores nos cursos de licenciatura** das instituições públicas de educação superior;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a **integração entre educação superior e educação básica**;
- e) proporcionar aos futuros professores participação em **experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar** e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB³⁸ e o desempenho da escola em

³⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB³⁹, ENEM⁴⁰, entre outras; e

f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como **co-formadores** dos futuros professores (EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009, grifos nossos).

Verificamos que os nove objetivos, propostos em 2007, foram reduzidos para sete, em 2009.

O *primeiro* detalhe: nas *alíneas* “c”, o Programa reconhece que há problemas na formação universitária das licenciaturas e a sua integração com as escolas públicas. Aquilo que foi colocado de forma geral acerca da qualidade da educação básica, anteriormente, agora é apresentando o caminho para esse objetivo: ações acadêmicas de qualidade. Assim, só é possível pensar em qualidade da educação básica se houver qualidade nas ações acadêmicas da escola e dos professores.

Segundo: na alínea “d”, a integração universidade-escola, apontada no início do Projeto como intenção, agora tem uma trilha a seguir: a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola.

Terceiro: as alíneas “e”, “f”, “g” e “h”, anunciadas no início do Projeto em 2007, foram resumidas em 2009, na alínea “e”, acrescentando a perspectiva interdisciplinar às metodologias e práticas docentes pautadas nas TICs.

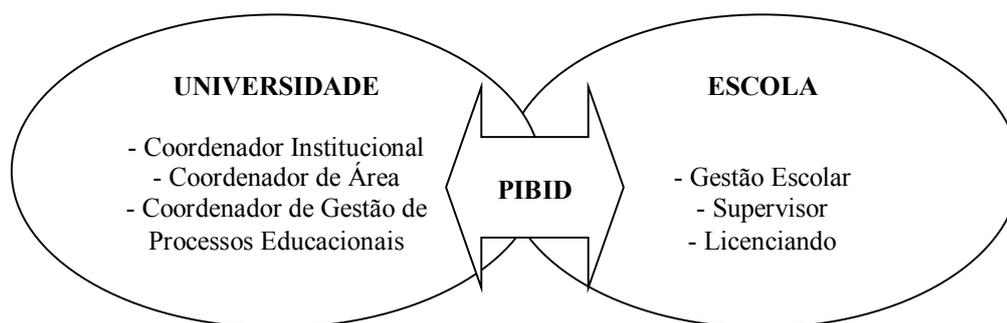
O objetivo é a superação das dificuldades de aprendizagem da escola básica, tendo como parâmetro reflexivo da prática docente os índices de avaliação externa. Por fim, quando o PIBID abre as portas para as universidades estaduais, estabelece a formação de professores centrada no protagonismo da escola, através do papel da co-formação, atribuído aos professores supervisores.

Em relação à estrutura organizacional, esse Programa de formação de professores para a educação básica assim se dispõe:

³⁹ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁴⁰ Exame Nacional do Ensino Médio.

Figura 3 - Organograma do PIBID: funções dos seus protagonistas



Fonte: Elaborado pelo autor com base na Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.

Na tentativa de integrar a docência universitária à educação básica, a Portaria nº 260 / 2010 nos apresenta seis figuras que aparecem no Programa em duas instâncias formativas:

(a) Universidade: *Coordenador Institucional* é o docente responsável pela coordenação do projeto, no âmbito das Instituições de Ensino Superior - IES; *Coordenador de Área* é o professor responsável pela coordenação dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelas instituições; *Coordenador de Gestão de Processos Educacionais* é o docente que apoia o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto;

(b) Escola: *Gestor Escolar* é o responsável pela escola; *Supervisor* é o professor das escolas públicas federais, estaduais, municipais, e/ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional apoiados, e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e o *Licenciando* é o aluno da Graduação que vai estar na escola para o aprendizado inicial e supervisionado da docência na educação básica.

Para nossa temática de pesquisa, interessa-nos a figura do Coordenador de Área que em sua *práxis* pedagógica, que segundo a Portaria nº 260 / 2010, tem como função: “[...] IX. Garantir a *capacitação dos supervisores* nas normas e nos procedimentos do PIBID, bem como sua participação em eventos e em *atividades de formação* dos futuros docentes, assegurando-lhes oportunidades de *desenvolvimento profissional*; X. realizar o *acompanhamento técnico-pedagógico* do subprojeto sob sua coordenação [...]” (pp. 8-9).

O Coordenador de Área é o docente do Ensino Superior que estabelece o elo pedagógico entre a universidade e a escola, tendo em vista a capacitação acerca das normas do Programa, fomento e estímulo aos supervisores e licenciandos para a participação em eventos em processos formativos, possibilitando-os ao desenvolvimento profissional, proporcionando-

lhes o acompanhamento técnico-pedagógico necessário à sua inserção na docência da educação básica. O PIBID postula alguns requisitos para atuação dos coordenadores de área:

I. Ser docente pertencente ao quadro de carreira da Instituição; II. Estar em efetivo exercício no **magistério da educação superior**; III. Ser docente de curso de **licenciatura**; IV. Ter experiência comprovada na **formação de estudantes e na execução de projetos de ensino**; e V. Possuir **experiência** mínima de três anos no magistério superior (Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, pp. 7-8, grifos nossos).

Verificamos que para superar a realidade em que na Academia docentes universitários formam professores para a educação básica ensinando a prática apenas na teoria, o PIBID exige dos seus coordenadores de área que sejam efetivos na carreira e no exercício do magistério na licenciatura. Para tanto, precisam ter experiência em projetos de ensino e um mínimo de três anos no magistério do ensino superior. Não é possível ensinar a prática docente, por meio da teoria desarticulada da realidade do contexto. Concordando com isso, Freire (1996, p. 39) alerta para o fato de que “o próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Materializando essas ideias, o Programa propõe que:

Coordenadores de área são os professores da instituição federal, estadual, municipal ou comunitária responsáveis pelo planejamento, organização e execução das atividades previstas para a sua área, pelo acompanhamento dos alunos e pela articulação e diálogo com as escolas públicas onde os bolsistas exercem suas atividades, tendo em vista o compromisso do programa com a qualidade da educação (Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010, Art. 6, § 3º, grifos nossos).

Partindo dessas funções acerca do Coordenador de Área, no âmbito da docência universitária e da *Práxis Pedagógica*, a Portaria n. 72 / 2010 reafirma os eixos temáticos do PIBID propostos em 2007 e 2009. São eles: formação de professores para educação básica; valorização do magistério e qualidade da escola pública; qualidade na formação inicial nas licenciaturas; integração universidade-escola via estágio supervisionado remunerado⁴¹; prática

⁴¹ Lima (2012, p. 244) reconhece as contribuições do PIBID no processo de integração entre universidade-formação-escola, mas alerta criticamente: “O PIBID, como novo modelo de programa voltado para a valorização da docência, em plena expansão, também precisa ser explorado teoricamente e estudado em suas metodologias. Descobrir, em seus processos de ensinar e aprender a profissão docente o seu lugar na formação docente, sem perder de vista a estrutura curricular e o grupo, mesmo contraditório do corpo docente e discente que compõe este coletivo de aprendizagem. Uma pergunta sempre repetida: O PIBID é Estágio? Pode substituir o Estágio? Seria um tipo de Estágio ideal? Na busca pela formação de qualidade, aonde as ações do PIBID e a realidade do Estágio curricular vão se encontrar? Da mesma forma que o Estágio e as Práticas de Ensino, desenvolvidas de forma

de ensino interdisciplinar que considera os indicativos de avaliação externa e a escola como protagonista na formação inicial de professores. Esses eixos podem ser divididos em três grandes temáticas:

Figura 4 - Dimensões e objetivos do PIBID.



Fonte: Elaboração do autor com base na legislação do PIBID.

Percebemos que os eixos apresentados acima podem ser subdivididos em três grandes subáreas que devem se articular de forma integrada na busca do trabalho de formação para a educação básica: *universidade, formação de professores e escola pública*. Diante disso, a Portaria n. 096 / 2013 acrescenta alguns elementos à Portaria n. 260 (2010) afirmando que além dos objetivos já anunciados na legislação anterior, o Programa deve “VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na *cultura escolar do magistério*, por meio da apropriação e da *reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente*” (BRASIL, MEC, CAPES, 2013, pp. 2-3, grifos nossos).

Há uma “cultura escolar do magistério” a ser aprendida por meio da reflexão sobre os instrumentos, os saberes e as peculiaridades de seu exercício. O PIBID fomenta o aprendizado dos saberes particulares da docência por meio da práxis. *A universidade pode pensar com a escola pública as demandas da formação de professores para a educação básica*. Assim, é a constante reflexão da teoria, a partir da prática no cotidiano da escola que permite aos licenciandos e efetivar o aprendizado dos saberes da docência. A teoria (re)orienta a prática

precarizada agridem a boa qualidade da formação docente, enquanto o PIBID permanecer como privilégio de poucos, poderá estar concorrendo para aprofundar a distância que separa os alunos em formação, futuros professores titulados pela mesma universidade pública de qualidade e para todos, por nós defendida historicamente. Entre indagações e reflexões, dúvidas e conquistas, quando paramos para ir às raízes e determinantes da questão vemos que PIBID em relação ao Estágio e as Práticas de Ensino, mesmo que aparentemente semelhantes, pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes”.

que a (re)define no contexto *da reflexão na e sobre a ação por meio da práxis pedagógica* (TARDIF, 2002; FREIRE, 1996).

A Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidente da República, altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62, §4 e §5 o texto:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, grifos nossos).

Percebe-se na lei citada que todos os esforços de todas as instâncias do poder público estão direcionados para a adoção de “mecanismos facilitadores” do acesso e da permanência em cursos de licenciatura, que visam formar para a atuação na docência da educação básica pública. Assim, “convém lembrar, entretanto, que a criação do PIBID tem uma história, um contexto político. Ele tem amparo legal na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006⁴² e no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007⁴³.” (TANCREDI, 2013, p. 16).

Dessa forma, o PIBID é um programa articulado ao movimento em torno da Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 que concede bolsas de estudos para a formação inicial e continuada de professores, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, da Política Nacional de Formação de Professores

⁴² Essa lei reza: “Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem: (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009): I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior; II – à formação continuada de professores da educação básica[...]”.

⁴³ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação no Art. 2º reza que “a participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: [...] XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”. No Art. 8º é expressamente declarado que “as adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados [...] § 3º O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União: [...] II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar”.

implantada pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009⁴⁴ e da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 que deram origem ao Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, através da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009⁴⁵ (EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009; FARIAS; ROCHA, 2012).

Segundo dados recentes do Censo da Educação Superior (INEP, 2013), nos 32.049 cursos regulares de licenciatura, tivemos 7.305.977 matrículas. Destas apenas 2.742.950 ingressaram nos cursos e apenas 991.101 concluíram a formação. Verificamos, assim, que apenas 37% dos matriculados ingressaram na licenciatura e, desses, apenas 36% concluíram o curso. Em suma, diante dessa fragilidade das licenciaturas em formar professores para a educação básica, associada a fatores sociais não atraentes aos possíveis ingressantes da carreira, todos os entes federativos estão trabalhando com incentivos de bolsas de estudo para que, por meio do PIBID, seja fortalecida a formação de professores na universidade centrada na escola como laboratório da iniciação à docência.

A Portaria nº 061/2013 amplia o Programa para as instituições de ensino superior particulares, sendo que:

[...] Serão aceitas propostas de IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, que possuam: a) sede e administração no País; b) cursos de licenciatura autorizados, na forma da lei, e em funcionamento. [...] As IES privadas com fins lucrativos poderão apresentar proposta, desde que os cursos de licenciatura envolvidos no projeto possuam alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (ProUni)⁴⁶, em quantidade mínima para composição do Subprojeto [...]"

⁴⁴ Segundo essa Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, afirma-se no Art. 2º que “são princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; [...] V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério; VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar”. Assim, a formação de professores como um compromisso de Estado, baseado na cientificidade e na integração do tripé universitário ensino, pesquisa e extensão, fazendo da escola o *locus* de formação de professores, por meio da articulação teoria e prática numa perspectiva interdisciplinar, foram princípios que nortearam o PIBID.

⁴⁵ O Plano Nacional de Formação de Professores tem “Art. 1. [...] a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada de professores das redes públicas de educação básica”. No Art. 2, essa formação inicial e continuada pelas IPES (Instituições Públicas de Educação Superior), em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados se materializa, também, através de “[...] e bolsas de iniciação à docência do Programa PIBID aos professores da educação básica matriculados nos cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional”.

⁴⁶ “O Programa Universidade para Todos – PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa” (BRASIL, MEC,

(BRASIL, MEC, CAPES, 2013, p. 2).

Atualmente o PIBID já tem em seu raio de alcance as IES públicas e particulares. O foco são alunos de licenciaturas participantes do PROUNI. Nesse aspecto, temos um dos grandes problemas das políticas educacionais atuais: o dinheiro que, segundo a legislação educacional (BRASIL, 1988, art. 211 § 1º; 212; BRASIL; 1996, Art. 9, inciso III; 10, inciso II) deveria ser para financiar a educação pública de qualidade, agora começa a ser distribuído para instituições privadas de educação.

Compreendendo que o processo educativo não se dá no vácuo social, mas no contexto territorial e cultural de um determinado tempo e espaço (FREIRE, 1996), a CAPES postula as normas gerais para o Programa, mas cada IES dá o seu contorno teórico-metodológico, no que diz respeito aos saberes e às práticas docentes que serão desenvolvidos no âmbito do Projeto Institucional e nos respectivos subprojetos construídos pelos coordenadores de área. Analisaremos agora a visão da docência universitária e a práxis pedagógica, contidas no projeto institucional do PIBID-UECE.

5.2 O PROJETO INSTITUCIONAL DO PIBID-UECE E A PEDAGOGIA FREIREANA

Depois de uma macro análise da legislação sobre o Programa, o Projeto Institucional é a realidade micro e contextualizada das diretrizes gerais do PIBID desenhadas pela CAPES. Nosso objetivo, neste momento, é fazer uma reflexão sobre o desenho teórico-metodológico que orientou a ação dos Coordenadores de Área do PIBID-UECE em sua *Práxis Pedagógica*, à luz das categorias de análise de nossa pesquisa.

O PIBID-UECE⁴⁷ é objeto de estudo do Observatório da Educação da Universidade

PROUNI, 2014, grifos nossos). Para um estudo crítico e aprofundado da temática, temos no Ceará a tese de doutoramento de ROCHA, Antonia Rozimar Machado. Programa Universidade Para Todos: Prouni e a pseudo-democratização na contra-reforma da educação superior. 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

⁴⁷ Segundo documentos oficiais, a Universidade Estadual do Ceará, criada pelo Decreto nº. 11.233 de 10 de março de 1975 tem como missão “[...] produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da região Nordeste. São valores que sustentam sua missão: compromisso ético com a sociedade; defesa e prática da democracia; integração entre ensino, pesquisa e extensão; excelência de processos e produtos; e, autonomia” (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 2). Para tanto, tem desenvolvido, através do UECE/OBEDUC, pesquisas em nível de Pós-graduação com foco na formação de professores. Essa dissertação de mestrado está ligada Projeto OBEDUC nº 20667 – Edital CAPES Nº 049/2012, que ancora a pesquisa multicêntrica (UECE/UNIFESP/UFOP) Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação

Estadual do Ceará⁴⁸ - OBEDUC / UECE. Assim, o PIBID nesta universidade trabalha suas pesquisas com bolsistas de graduação e pós-graduação a partir da temática *A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa* que “[...] tem como foco a aprendizagem da profissão professor mediante o contato direto dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, com os fazeres característicos do trabalho docente no cotidiano escolar e seus dilemas” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID-UECE, 2009, p. 2).

O Edital da UECE corrobora com a Portaria n. 260 / 2010 quando estabelece que “[...] os projetos institucionais devem contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema público de educação básica” (BRASIL, MEC, CAPES, 2010, p. 3). O Programa contemplava seis áreas do conhecimento, sendo: nas Ciências Exatas - Física e Matemática; nas Ciências da Natureza - Biologia; e nas Ciências Humanas, - Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais. Todas as áreas contavam com 20 bolsistas de iniciação à docência e 2 supervisores, exceto a Pedagogia que contou com 24 bolsistas e 3 supervisores (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID-UECE, 2009, p. 1).

Os objetivos gerais do Projeto Institucional têm a seguinte orientação:

- a) Desenvolver **processo colaborativo** de iniciação à docência entre **universidade e escola** com base nas situações de trabalho e **dilemas práticos** característicos do efetivo exercício docente; b) Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública e das ações acadêmicas de formação docente empreendidas pela UECE por meio da parceria e do reconhecimento dos **professores experientes da rede estadual como co-formadores** (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, pp. 5-6 grifos nossos).

Verificamos, pois, que a proposta teórico-metodológica do PIBID-UECE se assenta na compreensão de que o aprendizado da docência passa por um processo de colaboração entre universidade e escola. A racionalidade que orienta o Projeto não é Educação Bancária, em que

Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID. Isso é possível porque o Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006 reza que “O Observatório da Educação tem como finalidade fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico, conforme as seguintes diretrizes: contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação [...] ampliar a **produção acadêmica e científica** sobre questões relacionadas à educação; apoiar a **formação de recursos humanos em nível de pós-graduação stricto sensu** capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes; VI - promover a **capacitação de professores** e a disseminação de conhecimentos sobre educação” (Art. 2º, Incisos I, IV, V e VI).

⁴⁸ O Núcleo UECE/OBEDUC é composto por 11 professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, 5 doutorandos, 7 mestrandos, 8 graduandos e 1 professor da Educação Básica. Parte dos discentes do PPGE/UECE bolsistas do Observatório são professores da Educação básica (um doutorando e quatro mestrandos).

a universidade, detentora do conhecimento, “deposita” seus saberes sobre a escola ensinando-lhe o fazer docente (FREIRE, 1981a; 1996; ROMÃO, 2010).

Em contrapartida, percebemos que o Projeto Institucional se aproxima da *Pedagogia Freireana* ao propor que o conhecimento se construa a partir dos “dilemas práticos” da docência a partir da educação problematizadora, num permanente diálogo horizontal entre a Academia e a escola, por meio da busca na melhoria da qualidade do ensino público. Em suma, os objetivos específicos materializam essas ideias quando lemos que o PIBID-UECE visa: “[...] c) Proporcionar a *convivência sistemática* entre estudantes de licenciatura de diferentes áreas de conhecimento da UECE, professores experientes da Educação Básica e docentes universitários” (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p.6, grifos nossos).

Inferimos, portanto, que a formação de professores encontra, efetivamente, o lócus de sua construção na reflexão coletiva, a partir de múltiplos olhares (THERRIEN, 2012) entre educandos e educadores, ancorados na historicidade, no diálogo e na autonomia (BRAGA, 2012). Juntos, educandos e educadores, a partir da racionalidade prática que orienta a ação comunicativa (BOUFLEUER, 2001) podem (re)desenhá-la. É a busca do querer ser emancipador de amanhã que se gesta nas situações de estrangulamento da prática docente de hoje, elementos presentes na Proposta Institucional da UECE:

O propósito de chegar perto do fazer pedagógico escolar e do trabalho docente parte do pressuposto de que se tornar professor, longe de ser um evento fortuito (KHOWLES et al., 1994), é um processo delicado de constituição da identidade profissional, esta reconhecida como dinâmica e histórica [...] Esta compreensão fundamenta-se no parâmetro da **epistemologia da prática e da reflexividade**, articulado à integração **ensino e pesquisa** no processo de aprender a ser professor, referencial que orienta a presente proposta (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p.3, grifos nossos).

Segundo esse pensamento, tornar-se professor não é um mero processo sustentado pelo espontaneísmo do fazer do artífice, mas determinada construção da identidade profissional que se gesta no dinamismo da história. É a epistemologia da prática e da reflexividade, ou seja, o professor aprende a docência, por meio da elaboração de repertórios do fazer docente que vão se (re)desenhando, a partir da reflexão sobre a prática, articulada ao ensino e a pesquisa (THERRIEN, 2012).

No que diz respeito ao *Ciclo do Conhecimento* freireano, o docente pode aprender melhor o que já sabe sobre sua profissão (do-discência), além de ter a possibilidade de aprender o que ignora (pesquisa). Sendo assim, concordamos que:

A epistemologia da prática se situa na confluência do repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação e dos seus saberes de experiência, constituindo o referencial que justifica, legitima e fundamenta a práxis do seu trabalho. Emerge um saber oriundo das práticas docentes, mobilizado e reconstituído por elas (THERRIEN, 2012, pp. 122-23).

Ninguém nasce professor, mas aprende a ser professor. A docência não é um dom inato, mas uma profissão a ser aprendida (FREIRE, 2001a). Há saberes que coexistem e se gestam no âmbito da integração que vão construindo o *fazer* profissional em articulação ao *ser* pessoal do futuro professor. Esse *repertório de saberes* profissionais / pessoais vai estabelecendo uma maneira própria de cada um se constituir como docente em determinada área do conhecimento.

A docência é um “quefazer” (FREIRE, 2005) específico elaborado a partir de uma *ontologia* (ser) que permite o delineamento de uma *epistemologia* (saber), que, por sua vez, constitui a *metodologia* (fazer) e a prática de ensino de um professor. A postura investigativa da pesquisa é o elemento formativo que perpassa todo o processo. Nasce das demandas do ensino e a ele deve retornar, na busca do (re)construir a teoria na esteira da prática. Portanto, “a ideia de ensino vinculado à pesquisa expressa a indissociabilidade teoria e prática da atividade humana de conhecer e de produzir conhecimento” (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 5).

O Projeto Institucional do PIBID-UECE nos faz refletir que os *saberes da docência* são plurais, multirreferenciais e multifacetados (TARDIF, 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; THERRIEN, 2012). No Projeto, “busca-se revelar estes saberes”, que são incorporados à prática do professor e à sua identidade docente (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 3). Não basta apenas o saber, mas é preciso aprender a saber ensinar.

O texto do Projeto Institucional é construído, a partir da concepção plural e multifacetada da docência. Nessa direção, a aproximação do PIBID-UECE com a tipologia dos saberes contidos no pensamento freireano, mediante o esboço da *Pedagogia da Autonomia* (1996). Verificamos, claramente, aqui, os *saberes do-discentes*: “Não há docência sem discência”, pois

A aproximação dos mundos escola e universidade, bem como dos **saberes e práticas dos professores universitários**, professores da escola básica e estudantes de licenciatura por meio de uma **ação colaborativa** situa a pesquisa como ferramenta epistemológica (instrumento de ensino e conteúdo de aprendizagem) na formação, por

consequente, uma forma de criação e de recriação do conhecimento (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 5).

O saber específico do conteúdo é parte da ação docente do professor. Contudo, não basta o domínio de conteúdo, é preciso criar mecanismos de troca dos saberes entre educandos e educadores, por meio da ação colaborativa. No processo ensino e aprendizagem, segundo o Projeto Institucional do PIBID-UECE (2009), existem “saberes mobilizados na ação” (p. 10) que na trajetória de vida e formação permitem a “configuração dos saberes” (p. 18). Além do mais, cada área do conhecimento possui sua especificidade. O texto do Projeto exemplifica o que estamos dizendo quando discute as intenções do subprojeto das Ciências Biológicas e menciona a prática da inserção dos licenciandos nos “saberes da docência na área da Biologia” (p. 3).

No que diz respeito ao *saber didático-pedagógico* freireano, segundo o qual “ensinar não é transferir conhecimento”, encontra proximidade na redação do Projeto Institucional (2009), quando especificamente evoca a figura do Coordenador de Área dizendo que a prática pedagógica é o seu objeto de estudo na colaboração entre os sujeitos envolvidos: licenciandos, supervisores e “o professor universitário, [é o] responsável pela iniciação à docência, sujeito com experiência e saberes pedagógicos e específicos” (p. 6). Logo, o aprendizado pedagógico da docência é uma das facetas do exercício do magistério, inclusive no ensino superior, foco de nossa discussão.

Como afirmamos anteriormente, se cada área do conhecimento se constrói por uma especificidade teórico-metodológica, para cada Ciência existe um fazer didático específico a ser aprendido no exercício da docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Assim, “tal ensino é como um artesanato que exige saberes acumulados, elaborados historicamente e constante aprendizagem de tal ofício que só se realiza por meio da criatividade que elabora saberes e práticas dependendo das necessidades estruturais e cotidianas” (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 20).

No tocante ao *saber dialógico* de Paulo Freire, ao advogar que “Ensinar é uma especificidade humana”, encontramos subsídios na redação do Projeto Institucional quando é afirmado que o PIBID-UECE é construído, a partir de três círculos que confluem de forma complementar para a construção do trabalho docente: (1) *Conhecer a prática docente*; (2) *Pensar a prática docente*; e (3) *Renovar a prática docente* (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 6-11). Em todos os momentos o diálogo perpassa todas as relações,

permitindo o ambiente de colaboração para o aprendizado da docência. O texto do Projeto Institucional assim se posiciona:

O **caráter colaborativo** da presente proposta reside na intencionalidade de inserção e intervenção na prática docente mediante um triplo movimento de formação e pesquisa: conhecer a prática; pensar a prática com base em seus dilemas; projetar perspectivas de renovação da prática (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 5, grifos nossos).

Busca-se, assim, a viabilização de um processo de formação de professores baseado na ação comunicativa dialógica e problematizadora e não no agir instrumental tecnicista e verticalizante. No círculo *Conhecer a prática docente*, a discussão que se faz é “O que faz um professor no seu local de trabalho?” Este questionamento norteará a aproximação inicial dos licenciandos ao contexto de atuação profissional dos docentes da escola básica (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, pp. 7-8). Nesse círculo, a docência universitária é apresentada na figura do Coordenador de Área como elemento mediador e analítico da prática docente, pois “todas estas atividades serão apoiadas e acompanhadas pelo coordenador de área, que assume papel preponderante (seja por sua formação, seja por sua experiência) nas ações de análise da profissionalidade docente, foco do próximo círculo”. (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 9).

No Círculo *Pensar a prática docente*, “a intenção é desenvolver um espaço de reflexão 'sobre' e 'na' prática, promovendo a análise do modo de pensar e fazer a ação educativa na escola” (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, pp. 9-10). Na proposta de *Renovar a prática docente* se “constitui a intenção basilar desse círculo favorecer para que licenciandos e docentes aprendam a enfrentar as dificuldades, os elementos de tensão que limitam e restringem o processo de ensino e de aprendizagem na escola.” (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 11). Logo, “[...] as atividades desse círculo caracterizam-se, de um lado, pelo subsídio teórico à revitalização da prática; do outro, à promoção e análise em processo da execução de novas práticas” (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 11).

Na confluência desses círculos que apontam para o aprendizado do trabalho docente, alguns dos resultados esperados são:

[...] Incremento da capacidade de produção de conhecimento sobre o ensinar dos professores supervisores por meio de estudos, discussões e da sistematização escrita

de suas análises (diários e artigos); Debate entre pares na escola (gestores, professores e licenciandos), fomentando durante os 24 meses o desenvolvimento de uma cultura docente colaborativa; Desenvolvimento de ação colaborativa de pesquisa-formação centrada nas situações dilemáticas vividas pelo professor em seu cotidiano de trabalho [...] (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 14).

Todo esse processo nos faz pensar na categoria *Práxis Pedagógica*. O Projeto assim afirma que:

[...] o exercício de **pensar a prática** permite trazer a tona as crenças, os valores, as hipóteses que fundamentam a ação docente em situação concreta de trabalho, ou seja, explicita seu entendimento sobre a aprendizagem, os alunos, o currículo, o ensino, seu papel nessa interação, bem como os intervenientes que favorecem ou constroem sua ação. Ao mesmo tempo, propicia colocar em questão tais elementos, indagando-se sobre sua validade e pertinência face os objetivos da instituição em que atua e, sobretudo, os fins educativos (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 3, grifos nossos).

O aprendizado da docência se dá pelo processo de *conhecer, pensar e renovar* a prática pedagógica na práxis. Trocando a espontaneidade da *poiésis* pela intencionalidade da práxis pedagógica, que se assenta na reflexão individual e coletiva é possível “incentivar a renovação da prática pedagógica a partir da projeção de ações de enfrentamento dos dilemas práticos presentes no cotidiano do trabalho docente na escola” (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 6).

Para isso, “o diálogo e o conflito cognitivo e emocional marcam este processo, individual e coletivo, de revisar e fortalecer a profissionalidade docente. Nesse sentido, espera-se oportunizar a troca de experiência entre pares, o estabelecimento de clima de confiança e de crescimento colaborativo” (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p.10). Portanto, para viabilizar esse processo, “cabe ao coordenador de área coordenar as atividades desse círculo, devendo ser sistematizado, a cada encontro, memórias dessa atividade (o que pode ser efetuado pelos licenciandos, na forma de rodízio)” (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 10).

O Projeto Institucional do PIBID-UECE (2009) estabelece seus círculos de formação baseados numa concepção teórico-metodológica que caminha na esteira de autores internacionais, tais: *Jacques Therrien, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Isabel Alarcão, Gimeno Sacristán, Antônio Zabala e Miguel Zabalza*; no âmbito nacional, temos: *Vera Maria Candau, Isabel Maria Sabino de Farias, Antônio Joaquim Severino e Maria da Graça Nicoletti Mizukami*. Todos esses autores de referência na área da educação e da formação de professores

ecoam princípios da Pedagogia Freireana presentes nas categorias de análise que sustentam a arquitetura teórica desta dissertação de mestrado. Além disso, percebemos a presença de Freire (1981b)⁴⁹ quando o texto argumenta sobre a pesquisa no processo de construção do conhecimento. Ressoa em uníssono nas vozes desses autores que a docência é uma profissão que se constrói na multirrefencialidade dos saberes na confluência dialética da trajetória de vida com o aprendizado da profissão, através da epistemologia da prática (FREIRE, 1996, 1992a, 2001a; TARDIF, 2002; THERRIEN, 2012).

Tendo a *humanização* como foco central da Pedagogia Freireana (BRAGA, 2012; MENDONÇA, 2008), podemos perceber a proximidade com o Projeto Institucional quando afirma que “a prática reflexiva crítica é uma atitude profissional produzida e expressa a partir do cuidado com a emancipação do outro, do diálogo com os demais colegas e do engajamento do professor com as questões profissionais e sociais que a impede” (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 10). A reflexão crítica sobre a prática permite aos educadores empreenderem uma prática docente problematizadora centrada no diálogo, na historicidade e na autonomia, com vistas à emancipação do Outro na dimensão das questões sociais que causam o estrangulamento da profissão. Portanto,

O motor da prática reflexiva crítica não é o conforto pessoal do professor, mas o comprometimento com a emancipação cultural, política e social tanto sua quanto de seus alunos. Assim, a preocupação com a distância entre a prática e a aprendizagem do aluno é um elemento importante, mas não é o único. Também é preciso garantir que essa aprendizagem o instrumentalize para exercer sua cidadania de modo emancipador (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 10).

É saindo do lugar da comodidade da docência bancária que, por meio da reflexão, docentes e discentes podem se comprometer e experimentar a emancipação do ser. Isso só é possível, através da superação das dicotomias presentes na Academia: teoria-prática, sujeito-objeto, razão-emoção, local-global, ciência-poesia, todo-parte, ensino-aprendizagem. Enfim, “fomentar a discussão e revisão do fazer docente nessas áreas é primordial e urgente, quer para fomentá-las como disciplina escolar, quer para elevar sua efetividade, haja vista que estes são conhecimentos necessários ao exercício da cidadania dos jovens, à reflexão sobre a complexidade das mudanças e dos conflitos sociais no mundo que afetam a vida cotidiana”

⁴⁹ O Projeto Institucional ainda se faz valer da obra de FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008, sendo essa autora, um dos cinco filhos de Paulo Freire (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 21).

(PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009, p. 20). Para isso, conheçamos, agora, os sujeitos de nossa pesquisa.

5.3. APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para dar conta das análises diante do dito e do não dito, buscando encontrar nas falas dos sujeitos de nossa pesquisa as aproximações e/ou distanciamentos entre suas práxis pedagógicas na confluência / divergências com a Pedagogia Freireana, é preciso apresentá-los e dizer de onde eles estão falando.

A pesquisa foi feita com cinco Coordenadores de Área dos cursos de licenciatura: Pedagogia, Matemática, Educação Física, Filosofia e Ciências Sociais. Trabalhamos com aproximações (FREIRE, 2000) junto a esses sujeitos, mediante a abordagem qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2011), tendo como método a pesquisa de campo (LAKATOS; MARCONI, 2003; ALVES-MAZZOTI, 1996; PINTO, 1979), apoiada na análise documental (SÁ-SILVA, 2009) e instrumentalizada (CAVALCANTE; SILVA, 2010) pela técnica (SEVERINO, 2002; GIL, 2002) de questionários e entrevistas abertos e semiestruturados (NETO, 1994), cruzando esses dados com os documentos oficiais do Programa e os registros de observação de campo das escolas onde os sujeitos desenvolveram suas práticas pedagógicas.

A lente de aumento para a interpretação dos dados coletados foi a leitura hermenêutica (GUEDIN; FRANCO, 2011) que visa “tocar a realidade” por meio da sutileza da presença, da ausência e / ou das ênfases, na busca de compreender o objeto de nossa investigação: os saberes da docência universitária e a práxis pedagógica de coordenadores de Área do PIBID-UECE à luz de Paulo Freire.

A práxis pedagógica dos Coordenadores de Área do PIBID-UECE foi analisada por intermédio de questionários e entrevistas e nas repercussões da docência universitária, junto às escolas em que trabalhavam com seus respectivos supervisores. O objetivo foi perceber como o discurso do Coordenador se materializou em sua prática docente junto aos licenciandos e os supervisores da escola. Os encontros de formação do PIBID-UECE eram, geralmente, quinzenais e aconteciam nas dependências da Universidade e / ou nos espaços das escolas, tais como laboratório de informática e / ou salas de aula. Em nosso estudo o Programa foi

desenvolvido nas escolas públicas: *Pedagogia*, na EEFM⁵⁰ General Êudoro Correa (Parangaba); *Matemática*, na EEFM Telina Barbosa da Costa (Messejana); *Educação Física*, EEFM Estado do Paraná (Montese); *Filosofia*; EEFM Dragão do Mar (Mucuripe); e *Ciências Sociais* na EEFM Humberto Castelo Branco (Montese).

O Quadro 8 apresenta os dados dos Coordenadores de Área do PIBID-UECE:

Quadro 8 - Dados Gerais da amostra dos coordenadores de área do PIBID-UECE das áreas de Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia, Educação Física e Matemática, Fortaleza/CE, 2013

Elementos de análise	Pedagogia	Filosofia	Ciências Sociais	Matemática	Educação Física
Idade	50-59 anos	50-59 anos	40-49 anos	40-49 anos	30-39 anos
Sexo	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Formação em nível da Graduação	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura Bacharelado	Licenciatura	Licenciatura
Maior titulação	Doutorado em Educação	Pós-Doutorado em Filosofia	Doutorado em Ciências Sociais	Doutorado em Educação	Doutorado em Biotecnologia
Tempo de magistério na educação básica	2 anos	5 anos	0 anos	0 anos	0 anos
Tempo de magistério no Ensino Superior	14 anos	+ 25 anos	21 anos	16 anos	10 anos
Tempo no PIBID	2 anos e 3 meses	1 ano	3 anos e 2 meses	4 anos e 2 meses	1 ano e 7 meses
Disciplinas que lecionou nos últimos três anos	Metodologia do Trabalho Científico; Pesquisa Educacional; Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa; Monografia.	Introdução à Filosofia (Graduação) - Seminário de Pesquisa (Pós-Graduação) - Ética II (Graduação) - Prática de Ensino para a Filosofia (Graduação) - Estágio	Ciências Sociais I, Ciências Sociais II; Estágio Supervisionado I, II, III e IV, Prática de Formação I, IV, VII e VIII.	Cálculo diferencial e Integral I e II, Projeto de Monografia, Trabalho de Conclusão de Curso.	Monografia I, Monografia II e Treinamento Esportivo.

⁵⁰ Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio.

		Supervisionado III em Filosofia (Graduação) – Tópicos Especiais (Pós-Graduação).			
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do questionário.

Segundo o Quadro 8, verificamos que a *idade* dos docentes universitários do PIBID-UECE se concentra entre 40 e 49 anos, 40% (2 Coordenadores) dos cursos de Ciências Sociais e Matemática), e 50 e 59 anos (2 Coordenadores), 40 % na Filosofia e Pedagogia. Apenas 20 % (1 Coordenador) está na faixa etária entre 30 e 39 anos (Educação Física). Logo, a nossa amostra aponta para a *faixa etária de 40 a 59 anos* como predominante dos Coordenadores de Área do PIBID-UECE de nosso estudo. Verificamos que 80% dos professores é do **sexo** feminino (4 Coordenadores), apenas 20% é do sexo masculino (1 Coordenador). Isso corrobora ainda o processo de feminização da docência que chega até o ensino superior, apesar de que, segundo dados recentes, nesse nível de ensino a maioria é do sexo masculino⁵¹.

No que diz respeito à *formação inicial* dos docentes universitários, 100% (5 Coordenadores) vem dos cursos de licenciatura, critério para a inclusão no Programa, sendo que desses, 20% (1 Coordenador), além da licenciatura em Ciências Sociais, cursou o Bacharelado. Entendendo que a proposta das licenciaturas é formar para a docência todos tiveram essa experiência na formação inicial. O detalhe curioso é que essa formação mais para a pesquisa do Bacharelado se deu na área da Ciências Sociais, considerada parte das Ciências Humanas.

Quanto à *titulação*, todos os professores possuem doutorado, sendo que 40% (2

⁵¹ Segundo dados do Censo do Professor (2013), em relação à *Educação Básica*, dos 1.882.961 professores, apenas 18% (340,086) são do sexo masculino, sendo que a grande maioria, 82% (1.542,925) são do sexo feminino. Na Educação Infantil – Creche, dos 95,643, 98% (93,675) são do sexo feminino, e apenas 2 % (1,968) são do sexo masculino. Na Educação Infantil – Pré-escola, dos 240,543, 96% (231,096) são do sexo feminino e 4% (9,447) são homens. Nos anos iniciais do ensino fundamental, dos 685,025, 91% (624,850) são mulheres e 9% (60,175) são homens. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, dos 736, 502, 74% (548,050) são mulheres e 26 % (118,452). Um detalhe curioso, dos 414,555 docentes do Ensino Médio, a situação começa a se equilibrar: 64% (267,174) são do sexo feminino e 36 % (147,381) são do sexo masculino. Na Educação Profissional, dos 49,653, 47% (23,167) são mulheres e apenas 33% (26,483) são homens. Verificamos que, a predominância feminina está mais enfática até os anos iniciais do Ensino Fundamental (Cf. VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 161). O ponto de equalização acontece dos anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e Profissionalizantes. Essa equalização continua a ter força no Ensino Superior. A Sinopse da Educação Superior (2012) evidencia que dos 378,939 professores brasileiros, 45 % (171,597) são mulheres e 55 % (207, 342) são do sexo masculino. No Ensino Superior a maioria é do sexo masculino, mas a equiparação com o sexo feminino é também uma realidade.

Coordenadores) na Área da educação (Matemática e Pedagogia), e 60% (3 Coordenadores) em especificidades ligadas à formação inicial (Ciências Sociais, Filosofia e Biotecnologia). Apenas o Coordenador de Área da Filosofia possui pós-doutorado em sua área de formação inicial. *Interessante pensar que o doutoramento desses Coordenadores de Área, em sua maioria, é uma trajetória de aprofundamento da formação inicial.* Contudo, conforme Garcia (1999), citando a tese de Mardle e Walker (1980, p. 85), “[...] os cursos de formação de professores alteram pouco, e sobretudo confirmam e retocam o que os estudantes já trazem consigo”. Assim, “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” (NÓVOA, 2007, p. 16).

Além do mais, compreendemos que “o pós-doutorado refere-se a um estágio que pesquisadores, já doutores, fazem com o objetivo de reciclagem⁵². Não é correto chamar alguém de pós-doutor, pois o último grau acadêmico é o de doutor [...]” (FURTADO, 2010, p. 6). Todos os professores universitários, portanto, possuem o grau máximo de formação acadêmica que se exige pela legislação vigente para o exercício da docência no ensino superior (BRASIL, 1996, art. 52; II, III; art. 66), com o detalhe de que, o Coordenador de Área de Filosofia possui o estágio pós-doutoral.

Em relação ao tempo dos Coordenadores de Área no *magistério na educação básica*, temos a informação de que 60% (3 Coordenadores) dos docentes universitários, aqueles responsáveis pelo PIBID de Ciências Sociais, Matemática e Educação Física não possuem nenhuma experiência na educação básica; e apenas 40 % possuem experiência na docência da escola básica, representando as áreas da Pedagogia (1 Coordenador – 2 anos) e da Filosofia (1 Coordenador – 5 anos). Isso nos faz pensar, ainda, na falta de diálogo da educação básica com a Universidade, pois a Academia pesquisa a escola quase sempre pelo *lado de fora* e não no âmbito da docência superior, a partir da prática cotidiana da sala de aula de quem está do *lado de dentro*. Entretanto, compreendemos que a educação básica não é um nível de ensino atrativo à docência em decorrência de fatores sociais (NÓVOA, 2007), pois “a profissão docente se moverá então em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais (alguns autores chamam de acadêmicas) e a estrutura de participação social” (IMBERNÓN, 2006, p. 29).

Entendemos, portanto, que, “a prática deve ser entendida como momento de partida da formação, mas também de chegada, intermediada pela reflexão e pela crítica da prática

⁵² Esse termo “reciclagem” não é utilizado para compreensão da formação de professores nessa dissertação de mestrado. Preferimos o termo “formação” na concepção dialética freireana: quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se ao ser formado (FREIRE, 1996).

(ROCHA; FARIAS, 2013, p. 9). Se o PIBID é, por excelência, um Programa de formação de professores para a educação básica seria salutar que seus formadores universitários das licenciaturas tivessem larga experiência na realidade, nas demandas, no cotidiano, nos estrangulamentos sociais da escola e na *Práxis Pedagógica*, preferencialmente, na rede pública do ensino fundamental e / ou médio. A Portaria n. 260 no inciso III exige que o professor universitário formador do PIBID seja docente da licenciatura, mas não pontua que ele deva ter a prática pedagógica em tempo considerável nesse nível de ensino, apesar de afirmar no inciso IV que ele deva ter experiência comprovada na formação de estudantes e projetos de ensino.

Nosso autor pernambucano faz uma crítica a essa lacuna de aproximação entre a teoria científica e a necessária prática, em contexto na formação docente, quando declara: “De modo geral, todo curso de preparação de nossos professores, como o de preparação de outros profissionais de nível até superior, vem sendo, em regra, bacharelesco. Verboso” (FREIRE, 2001a, p. 102). É a prática pedagógica situada que ajuda a (re)construir a teoria em contexto e dá parâmetros ao professor para ensinar os saberes da docência no horizonte da práxis (FREIRE, 1996; TARDIF, 2002). Diante disso, refletimos:

[...] a principal ilusão que parece dominar esse sistema, e que, ao mesmo tempo, serve para fundamentá-lo dentro das universidades, é justamente o fato de levar a acreditar que nelas podem ser produzidas teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade (TARDIF, 2002, p. 236).

No que toca à experiência de tempo no *magistério do Ensino Superior*, 100% dos docentes universitários tem mais de 10 anos de experiência; 40 % tem entre 14 e 16 anos (Pedagogia e Matemática); 40% entre 21 e 25 anos (Filosofia e Ciências Sociais); e 20% tem 10 anos de experiência na prática de ensino da Academia (Educação Física). Percebemos, então, que os Coordenadores de Área do PIBID-UECE têm larga experiência de tempo na docência do Ensino Superior.

Nesse aspecto, percebemos uma lacuna na formação do professor universitário, pois a legislação de diretrizes e bases estabelece, no artigo 65, que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). Apesar disso, o estágio de docência é uma tentativa de suprir essa ausência de prática de ensino, no âmbito da docência universitária. Nesse horizonte, defendemos que não basta ter tempo cronológico de prática de ensino. É preciso que o exercício e a construção dos saberes da docência sejam constantemente (re)desenhados no contexto da *Práxis* e que a Universidade

estabeleça um diálogo em suas pesquisas tendo como foco a educação básica (GARCIA, 1999).

Segundo Nóvoa (2007, pp. 12-13), a educação básica sofre do triplice paradoxo que a estrangula socialmente⁵³: (1) Transbordamento da missão da escola *versus* a fragilização do estatuto profissional dos professores; (2) Glorificação da sociedade do conhecimento *versus* o desprestígio dos professores; e a (3) Retórica do professor reflexivo *versus* as condições de tempo para pensar sobre a sua prática. Nesse contexto, em linhas gerais, “a pesquisa na área da educação procura esclarecer e, potencialmente, melhorar a formação inicial, fornecendo aos futuros professores conhecimentos oriundos da análise do trabalho docente em sala de aula e na escola” (TARDIF, 2002, p. 290). Por isso, concordamos que “é urgente que o magistério brasileiro seja tratado com dignidade para que possa a sociedade esperar dele que atue com eficácia e exigir tal atuação” (FREIRE, 1993, p. 53). Em suma, “a formação de professores não é parte da solução, e sim parte do problema da qualidade da educação básica” (MELLO, 2006/2007, p. 21).

Com respeito ao *tempo de trabalho docente no PIBID*, 20% tem 1 ano (Filosofia – 1 Coordenador); 40%, de 1 ano e 7 meses até 2 anos e 3 meses de experiência (Pedagogia e Educação Física – 2 Coordenadores). Os mais antigos, 40% são da área da Matemática (1 Coordenador), desde 2010 e das Ciências Sociais (1 Coordenador) desde 2011. Todos participaram do Programa entre 2009 e 2013, sendo que 60% da amostra são egressos e 20% ainda são participantes do PIBID-UECE. O Programa tem duração de dois anos, sendo que os Editais de 2009 (nº 2) e 2010 (nº 18), poderiam ser prorrogados, mediante pedido formal à CAPES até 31 de julho de 2013, segundo o artigo 1º da Portaria n. 21 de 12 de março de 2012. O Coordenador de Área da Matemática está ainda atuando no Subprojeto Interdisciplinar de Matemática, Física e Pedagogia e o Coordenador de Área de Ciências Sociais também está atuante no PIBID, ambos sob o EDITAL 061/2013.

Por fim, com relação à prática docente dos Coordenadores de Área, professores universitários, os sujeitos de nossa investigação que foram responsáveis pela formação dos

⁵³ “O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante [...]. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão 'valorização do magistério' para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132, grifos meus).

licenciandos e dos bolsistas de iniciação científica, no recorte temporal desta dissertação, também atendem ao cumprimento da Portaria nº 260, inciso IV, que exige a experiência dos docentes em formação de estudantes e projetos de ensino. Analisando os últimos três anos da prática de ensino dos coordenadores de área do PIBID-UECE, em Pedagogia, foram ministradas *disciplinas* na área da pesquisa e das metodologias de investigação, os chamados ensino de Ciências, Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa. Em Filosofia, temos a presença de disciplinas de pesquisa, prática de ensino, estágio na licenciatura e pesquisa na pós-graduação. No campo da Ciências Sociais, a experiência docente se situa em disciplinas de tópicos específicos da área, estágio e práticas de formação na licenciatura. Em Matemática, a ênfase está em cadeiras de assuntos específicos, projeto de pesquisa e monografia na licenciatura. Por fim, na Educação Física, observa-se a presença do ensino da pesquisa e de temas próprios da área.

Verificamos que os saberes de domínio de conteúdo dos Coordenadores de Área estão articulados ao ensino da pesquisa, pois “o ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado” (FREIRE, 1993, p. 28). Não é possível ensinar a pesquisar na Academia se o docente universitário não se entende como constante (re)construtor de sua ação pedagógica na *Práxis*, que lhe permite saber o sabido de forma mais adequada (do-discência), na mesma medida que pode aprender o que ignora (pesquisa), através do Ciclo do Conhecimento (FREIRE, 1996).

Depois de analisarmos a legislação da CAPES e do PIBID e apresentarmos quem são e de onde falam os nossos sujeitos de pesquisa, vamos refletir sobre os saberes da docência e a *Práxis* pedagógica dos cinco coordenadores de área do PIBID-UECE, baseados na hermenêutica à luz da Pedagogia Freireana, buscando através da escrita dos subprojetos de seus cursos, dos questionários, das entrevistas e dos registros de observação de campo, as aproximações e/ou distanciamentos da Pedagogia Freireana presente em nossas categorias de análise.

6 A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO PIBID-UECE E OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA, FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica

(Paulo Freire)

Depois de apresentarmos a nossa trajetória de aproximação com o objeto dessa investigação, fundamentar o referencial teórico freireano, que nos ajudou a construir nossas categorias de análise (Pedagogia Freireana, Ciclo do Conhecimento, Saberes da docência e Práxis Pedagógica), na esteira do Estado da Questão, e refletir sobre o Projeto Institucional do PIBID-UECE, agora é possível fazer a análise dos dados que nos ajudaram a buscar respostas para nossa pergunta de pesquisa: *Quais as aproximações e/ou distanciamentos entre a prática pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE e os saberes da docência universitária, a partir da Pedagogia Freireana?*

Segundo a perspectiva freireana, há saberes docentes fundamentais ao exercício do magistério. Tais conhecimentos fomentam no professor a necessidade da travessia da curiosidade *espontânea* para a curiosidade *epistemológica*, da visão do artífice que improvisa para o profissional da educação, que reflete sua prática na ação para (re)desenhar a teoria na prática. Compreendemos, pois, que,

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 32).

A curiosidade epistemológica permite o fomento da criatividade, no âmbito da *Práxis* pedagógica, possibilitando ao docente, enveredar por caminhos e descaminhos no intuito do (re) fazer cotidianamente o exercício da docência. Nosso objetivo nesse capítulo é refletir como os saberes docentes e a práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE de Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais se materializaram neste Programa fazendo um entrecruzamento com os questionários, os subprojetos dos cursos, as entrevistas e os registros

de observação de campo. Usaremos as seguintes abreviaturas para identificar os instrumentos de coleta dos dados empíricos da pesquisa: Coordenador de Área de Pedagogia (CAP), Coordenador de Área de Filosofia (CAF), Coordenador de Área de Ciências Sociais (CACCS), Entrevista 1 (E1), Entrevista 2 (E2), Questionário (Q) e Registros de Observação de Campo (ROC).

Tendo em vista a organicidade, fluência e proporcionalidade do texto, nesse capítulo, vamos analisar os saberes da docência universitária dos Coordenadores de Área do PIBID-UECE nos cursos de Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais, tendo como lente de aumento os procedimentos da hermenêutica à luz da Pedagogia Freireana que foi desenhada através das categorias de análise, que nos permitiram a construção do edifício teórico que sustenta essa pesquisa.

6.1 OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

O subprojeto de Pedagogia do PIBID-UECE teve como temática central *O exercício da leitura na produção do conhecimento: o olhar crítico-reflexivo do aluno da licenciatura frente à ação docente do professor da educação básica*. Foi trabalhado em duas escolas, dando origem, então, a dois projetos de leitura: *Projeto 1 - Por dentro do mundo da leitura e Projeto 2 - Ensino de estratégias de leitura em textos básicos e complementares das disciplinas curriculares* (SUBPROJETO DE PEDAGOGIA, PIBID-UECE, 2012, p. 2-4). Esse subprojeto de maneira geral,

[...] tem como campo de investigação e atuação a formação do leitor na educação básica. Visa proporcionar aos alunos de Pedagogia **o contato com o ensino e as práticas de leitura no contexto escolar**, no âmbito do ensino fundamental e médio. Parte do pressuposto de que a formação do leitor perpassa todas as dimensões e etapas do desenvolvimento escolar, constituindo-se em um projeto da escola e não tarefa restrita à disciplina de Língua Portuguesa, conforme ainda se pode constatar no discurso prevalente de professores e gestores da educação básica (SUBPROJETO DE PEDAGOGIA, PIBID-UECE, 2012, p. 1, grifos meus).

O foco desse subprojeto é a formação do leitor no Ensino Fundamental e Médio não como algo estanque da disciplina de Língua Portuguesa, mas como tônica de um projeto maior de escola. Dessa forma, o desenho do subprojeto se aproxima da compreensão freireana de que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a

continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1997, p. 20). É a leitura do mundo que nos permite a leitura da palavra e a releitura da palavra-mundo continua dos nossos microespaços no *cosmos*. Assim, para alcançar esse objetivo, na redação do texto do subprojeto de Pedagogia, são propostas quatro etapas de desenvolvimento:

- 1) diagnóstico da cultura e dinâmica educacional das escolas estaduais selecionadas para o Subprojeto;
- 2) acompanhamento do planejamento didático-pedagógico e da ação docente do professor na sala de aula;
- 3) atividades de regência desenvolvidas pelos bolsistas e;
- 4) elaboração e execução de propostas de ensino e estímulo ao hábito da leitura.

Por meio das referidas etapas, espera-se atender os três ciclos de formação que fundamentam a proposta teórico-metodológica do Projeto Institucional do PIBID da UECE, quais sejam: *círculo conhecer a prática docente*; *círculo pensar a prática docente e seus dilemas e*; *círculo renovar a prática docente* (SUBPROJETO DE PEDAGOGIA, PIBID-UECE, 2012, p. 2, grifos do autor).

Verificamos na escrita do subprojeto a busca pelo aprendizado da docência, através da discência mobilizada pelo diagnóstico da cultura e da dinâmica da escola. Só é possível ensinar se estivermos dispostos a aprender com o outro em contexto (FREIRE, 1996). O motor que traz a fluência ao processo de aprendizado é o acompanhamento dos processos didáticos e pedagógicos, que são inerentes à ação docente. Em síntese, *quem ensina, ensina algo a alguém de alguma forma em um determinado lugar historicamente situado*.

Nesse diapasão, existem saberes a serem aprendidos na inserção do graduando na prática docente. Portanto, a regência da sala de aula é o momento dos licenciandos-bolsistas, acompanhados pelos supervisores, construir a sua maneira de ser docente na *Práxis*. As demandas dessa prática dos licenciandos eram trazidas nas reuniões do Programa, a fim de darem subsídios para a elaboração de propostas de intervenção no ensino e no estímulo à leitura. Todos esses processos estão articulados ao ciclo maior do Projeto do PIBID-UECE que considera o conhecer, pensar e renovar a prática docente.

Diante desse contexto teórico-metodológico, descrito pelo CAP, é possível pensar em aproximações e/ou distanciamentos com as categorias de análise de nossa pesquisa. Vamos analisar, agora, o subprojeto da Pedagogia, à luz dos conhecimentos sobre a Pedagogia Freireana centrada na humanização, nos saberes da docência universitária, no Ciclo do Conhecimento e na Práxis Pedagógica.

Com respeito aos *conhecimentos sobre a Pedagogia Freireana*, o CAP afirmou: “uso alguns textos de Paulo Freire para discutir a relação ensino-aprendizagem (o ato de ensinar e aprender) e discutir o exercício da leitura (o ato de ler)” (Q). Percebemos a presença da Pedagogia Freireana no PIBID de Pedagogia, de tal forma que a obra de Freire é usada para a discussão do processo de ensinar e aprender, articulados ao ato de ler elementos que verificamos na fala do Coordenador deste subprojeto:

Eu não tenho tantas leituras de Paulo Freire, mas algo que me marca das leituras que eu tenho dele, e de troca com outros docentes, é a ideia que **você constrói o conhecimento a partir de um diálogo com o aluno**; onde num processo de intervenção, você busca começar pelo aluno, buscando compreender [...] que conhecimento sobre a percepção que o aluno tem sobre aquilo que você quer que ele apreenda, e a partir daí, você estabelece os vínculos (CAP, E1, concedida em 22 de maio de 2014).

O CAP declara não ter “tantas leituras” de Freire, mas demonstra conhecimento de duas questões basilares da Pedagogia Freireana: a necessidade de pensar a *realidade do aluno* e a *dialogicidade* como elemento pedagógico fundante da aprendizagem. Tal postura pedagógica traz aproximações com a concepção pedagógica de Freire centrada na educação para a *humanização*. No Curso de Pedagogia, percebeu-se a prática pedagógica em que:

O professor coordenador de área [...] trabalhava com um roteiro de aula e sempre estimulava a participação dos seus supervisores e bolsistas do PIBID. Reconhecia os saberes dos educandos, através de muita escuta e fomento à autonomia. Trabalhava a integração do grupo na direção da curiosidade, criticidade, permitindo a convivência com pontos de vista divergentes (ROC, – EEFM General Eudoro Correa, 21 de maio de 2014).

O fazer docente freireano está presente no exercício do magistério superior na experiência do CAP. Seu fazer docente se assenta no reconhecimento dos saberes dos educandos, por meio da escuta, e, portanto, no estímulo à participação dialógica que fomenta à curiosidade, viabilizando a convivência de pontos de vistas diferentes – a Pedagogia da unidade construída na diversidade. *Inferimos disso que, ensinar na universidade não é um processo depositário de conhecimentos do educador nas mentes vazias dos educandos, mas a mediação construtiva do conhecimento, no âmbito da partilha de iguais na diferença.* Verificamos que a racionalidade prática perpassa o pensamento desse Coordenador de Área, pois entende à docência como um “processo de intervenção”, que pressupõe saberes que orbitam ao redor da ação comunicativa, intersubjetiva e histórica do professor com o aluno (FREIRE, 1996, 1992a,

1993; BOUFLEUER, 2001; THERRIEN, 2012). Comprovando esses fatos, nosso contato com o campo de pesquisa no fez refletir que:

O supervisor da escola não soube dizer se o professor coordenador de área tinha uma prática pedagógica freireana. Contudo, afirmou que o professor coordenador em sua prática docente, apontava caminhos, não dando respostas, mas propunha pistas que estimulavam a pesquisa e a reflexão (ROC, EEFM General Eudoro Correa, 21 de maio de 2014).

Podemos ressignificar a docência universitária através da práxis pedagógica que aponta caminhos na direção da pesquisa mobilizada pela reflexão crítica. O processo ensino-aprendizagem não se articula na linearidade, mas no movimento dialético pautado na *totalidade* que se constrói no devir contínuo da contradição das partes (SCHMIED-KOWARZIK, 1988). O fomento ao processo de construção do conhecimento no ensino superior não deve se desenvolver na docência que meramente propõe *respostas*, mas pode melhor contribuir para a formação dos educandos, através da proposição de caminhos e pistas ensinando a fazer *perguntas*. É no cerne da *Pedagogia das Perguntas* que se encontra o germe para a busca das respostas através por meio do *Ciclo do Conhecimento*, pautado na do-discência e na pesquisa materializados no diálogo (FREIRE, 1985, 1992a, 1996). Nesse aspecto, o CAP aproxima-se da Pedagogia Freireana quando afirma:

Entendo a **pesquisa** como postura investigativa diante do conhecimento. E aí, a pesquisa acadêmica, a pesquisa científica, como um procedimento [...] mais rigoroso, mais sistemático, nos passos que uma pesquisa acadêmica exige. Então, eu faço uma distinção: essa postura está em todos, mas na pesquisa científica se tem um objetivo [...] acerca de uma temática [...] seguindo todos esses procedimentos. No **ensino**, é eu assumir a postura de que o aluno tem que elaborar o conhecimento a partir de um processo (CAP, E2, concedida em 05 de junho de 2014, grifos nossos).

Dessa forma, na do-discência, os educadores são atores no processo de ensinar o conhecimento culturalmente acumulado. Mesmo que inconscientemente, eles assumem uma postura diante do mundo, do conhecimento e do educando na universidade. O CAP fundamenta o seu trabalho na racionalidade prática que entende que o ensino na Academia pode ser mais adequado quando o educador estimula o educando a uma elaboração individual como *processo*, não meramente como *produto*. Para tanto, é preciso trabalhar concebendo o ensino não como uma prática de transmissão, mas de construção individual dentro de um fazer coletivo, em que educadores e educandos, podem criar um ambiente pedagógico de elaboração de sentidos e

significados diante do conhecimento culturalmente acumulado.

Na contribuição do CAP, verificamos o segundo elemento do Ciclo do Conhecimento, a pesquisa, concebida como uma “postura investigativa diante do conhecimento”. Ela se difere da pesquisa científica em relação aos procedimentos, rigorosidade, sistematização e etapas. Contudo, a primeira está imbricada na segunda. Se na do-discência, educadores e educandos são atores que aprendem melhor o que já sabem, na pesquisa são autores culturais do conhecimento que realimenta a práxis pedagógica, através produção do conhecimento novo por meio da postura investigativa diante do mundo. *A dívida sistemática é o elemento fundante da construção do conhecimento que permite aos sujeitos cognoscentes, a apreensão do universo do objeto cognoscível, no horizonte do olhar que enxerga as coisas estranhas em acontecimentos comuns* (LIMA, 2001). Em relação isso, o CAP sintetiza a proposta do Ciclo do Conhecimento:

Hoje eu concebo essa relação **pesquisa-ensino** não somente no aspecto da pesquisa acadêmica, mas o conceito de procedimento investigativo: [...] levar o aluno a compreensão de que um conhecimento é construído, não é dado. Essa construção do conhecimento está em qualquer atividade e âmbitos do processo ensino-aprendizagem – acho isso importante (CAP, E2, concedida em 05 de junho de 2014, grifos nossos).

Dito dessa forma, podemos pensar nos *saberes da docência universitária* na perspectiva da Pedagogia Freireana. O CAP reverbera em seu discurso e prática a tríplice tipologia dos saberes da docência, construídos a partir da nossa compreensão do pensamento de Freire. Os *saberes do-discentes* são apresentados na proposta de ações do Projeto 1 na busca da “ativação dos *conhecimentos prévios dos alunos* frente à obra selecionada: discussão em torno do autor, contexto da obra, capa, orelhas, prefácio etc.,” (SUBPROJETO DE PEDAGOGIA, PIBID-UECE, 2012, p. 3, grifos nossos). Entretanto, os conhecimentos prévios dos educandos são o ponto de partida e não ponto de chegada da aprendizagem. *É a partir do que eles sabem que podem aprender o que ignoram*. Se a docência na universidade ficar apenas na dimensão dos saberes dos alunos não haverá o salto qualitativo da construção do conhecimento.

Esse processo deve ser mediado pelo educador. Portanto, esse educador universitário afirma que “[...] *é conversando sobre uma experiência*, uma prática, que eu acho que eu consigo me aproximar mais dos alunos e eles conseguem ter uma compreensão” (CAP, E2, concedida em 05 de junho de 2014, grifos nossos). Em síntese, os saberes do-discentes

podem contribuir para o educador se aproximar dos educandos, e a partir das experiências, é possível trazer à tona a riqueza cultural da classe, não por meio da proposta “bancária” de dar respostas, mas através do fomento à “educação problematizadora” para as perguntas (FREIRE, 1985). Vejamos o relato acerca disso, na experiência de ensinar na licenciatura:

Nesse semestre eu peguei seis monografias e criei seis grupos. Então, eu **discuti** o que é pesquisa com eles a partir da vivência de cada um, porque quando você busca **‘tirar do aluno’**, qual a concepção que ele já tem desse conceito, você percebe que **ele já tem um conhecimento**. Em cima desse conhecimento eu começo a trabalhar o conceito de pesquisa que considero importante de ser trabalhado na Graduação. E aí depois disso, **a gente vai conversando sobre exemplos**. Eu pego essas monografias e peço que eles trabalhem em grupo. Na última como foi que eu fiz? O método [...] que eu busco é **sempre ativar uma discussão** para que, a partir daí, haja uma compreensão melhor desse conhecimento (CAP, E2, concedida em 05 de junho de 2014, grifos nossos).

O ensino na Academia acolhe os saberes da do-discência que criam um ambiente de discussão que considera os saberes dos educandos na direção de construir um conceito a partir do concreto. Comumente, a docência universitária ainda ensina o *concreto* pelo *conceito*, a *prática* pela *teoria*, o *sujeito* pelo *objeto*, a *parte* pelo *todo*. Por isso, a importância de trabalhar a docência por meio da dialogicidade pautada em “exemplos”, pois o concreto é o ponto de partida para a construção do conceito que a ele deve retornar para consolidar a aprendizagem. Isso se aproxima daquilo que Freire (1985) nos faz refletir:

O conceito não é senão um meio, nunca um fim [...] Devemos partir da realidade, empregar o conceito para retornar a essa realidade. Mas esse conceito tem de ser científico, ser relativo; deve nos permitir colher a criatividade da realidade – que realidade exija a transformação do conceito e não o conceito exija a transformação da realidade (pp. 63 – 64).

Outro aspecto refere aos *saberes didático-pedagógicos*, inerentes à compreensão de que “ensinar não é transferir conhecimento”, mas criar possibilidades de *apreensão* e de *apropriação* do conhecimento. Os saberes do-discentes permitem “chegar aos alunos”. Nessa aproximação, o processo precisa ter uma intencionalidade, para dar início ao processo de aprendizagem. Na fala do CAP verificamos a necessidade do educador ter a clareza da intencionalidade pedagógica do seu fazer docente, junto aos educandos (MASETTO, 2003, 2010; CUNHA, 2006; LIBÂNEO, 2008). Tal postura dos saberes didático-pedagógicos permitem ao educador fazer a provocação dos educandos para que, a partir do que já sabem,

possam caminhar em busca daquilo que ainda não sabem. Portanto,

Em síntese, sempre acho que você tem que **chegar até ao aluno**. O que é que ele está compreendendo? O que é que você quer que ele compreenda? O que é que ele já sabe sobre isso? Então, é nesse sentido, chegar até ao aluno. Eu acho que é muito importante você saber o que é que você quer? **O que é que você está querendo que o aluno apreenda?** Para mim tem que ficar muito claro isso. E a partir disso, **você provoca o aluno para que ele possa interagir com aquelas questões**. A partir daí, eu penso, inicia-se um **processo de aprendizagem**. [...] (CAP, E2, concedida em 05 de junho de 2014, grifos nossos).

Todo esse processo do exercício dos saberes docentes do professor universitário presentes na fala do CAP foi comprovado em nossos registros de observação de campo. O que ele apresentou sobre sua prática docente na universidade é compatível com seu exercício docente, junto aos supervisores da escola e os bolsistas de iniciação à docência. Verificamos a utilização de metodologias e recursos de aprendizagem que viabilizavam sua prática centrada nos *conhecimentos prévios dos educandos* e na *dialogicidade*. Em sua prática pedagógica,

Os encontros de formação pautados na discussão, a partir de leitura prévia de seus participantes, contribuía para a aplicação dos princípios pedagógicos discutidos em sala de aula. A prática desenvolvida devia ser relatada por escrito pelos supervisores e bolsistas, a fim de ser trazida novamente para a discussão no encontro seguinte (ROC, EEFM General Eudoro Correa, 21 de maio de 2014).

Em relação às metodologias de ensino, os encontros se pautavam na mediação pedagógica apoiada, geralmente, por uso de *data show* e discussão de texto (ROC, EEFM General Eudoro Correa, 21 de maio de 2014).

Retomando o que foi abordado há pouco, percebemos, em nossa pesquisa, que os *saberes do-discentes* propõem de onde os educandos estão partindo (ponto de partida do educador). Os *saberes didático-pedagógicos* permitem o estabelecimento das trilhas do processo de aprendizagem que delimitam onde os educandos irão chegar (ponto de chegada de educadores e educandos). Entretanto, o saber ensinar pressupõe o saber sobre o conteúdo a ser ensinado. Quem ensina, ensina algo a alguém. O fazer pedagógico pressupõe o domínio de conteúdo, por parte do educador que, no ato de ensinar, facilita ou dificulta a construção do conhecimento dos educandos. Assim, em síntese, “como docente eu um faço a mediação de processo de elaboração do conhecimento pelo aluno” (CAP, E2, concedida em 05 de junho de 2014). Por isso, esse educador se posiciona acerca de quais são os saberes da docência na Academia:

[...] eu acho que essas duas coisas: você ter os **fundamentos em torno do conteúdo e conhecimento acadêmico da sua área**. Além disso, é preciso assumir uma **postura didático-pedagógica** de como você vai trabalhar a mediação desse processo. Acho que essas duas coisas são importantes (CAP, E2, concedida em 05 de junho de 2014, grifos nossos).

Compreendendo a necessidade dos saberes didático-pedagógicos que pressupõem certa especialidade numa área do conhecimento, os *saberes dialógicos* possibilitam criar a ponte que “dá a liga” e o movimento de onde os educandos estão para onde o educador quer chegar com eles. Assim, em nossos registros de campo, verificamos que:

Na dimensão pedagógica do Coordenador de Área de Pedagogia, os encontros se desenvolviam quase sempre por uma discussão temática, baseada em leitura prévia e organizada em formato de círculo. Havia encontros coletivos e individuais com os supervisores e alunos bolsistas. As discussões não estavam centralizadas somente na figura do coordenador de área, mas os supervisores e bolsistas também eram mediadores do processo formativo (ROC, EEFM General Eudoro Correa, 21 de maio de 2014).

Pela via dos *saberes dialógicos*, o educador universitário pode potencializar sua práxis pedagógica assentada na ação comunicativa e intersubjetiva, propondo uma discussão temática intencional. Na práxis pedagógica os temas trabalhados envolvem sempre uma preparação. O educando, sujeito ativo do processo de aprendizagem, por meio de leituras prévias toma contato inicial com a temática, a fim de que possa interagir com os outros educandos e com o educador. O centro do processo não é o conhecimento do educador, mas o fomento do processo colaborativo de aprendizagem na dimensão dos *círculos* de discussão de *saber, pensar e renovar* a prática docente (FREIRE, 1996; BLOUFLEUER, 2001; PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UECE, 2009; SUBPROJETO DE PEDAGOGIA, PIBID-UECE, 2012; THERRIEN, 2012).

Segundo a fala do CAP, os saberes didático-pedagógicos podem assumir um terceiro aspecto que se acrescenta à sua fala anterior: “Eu penso que são esses três aspectos: *uma fundamentação* é superimportante para estabelecer um *diálogo entre essa experiência*, essa prática, essa teoria, e *você pensar na sua ação*. E a partir daí ter consciência de que procedimentos dão certo.” (CAP, E1, concedida em 22 de maio de 2014 – grifos nossos). Portanto, o docente universitário precisa dominar: (1) a fundamentação teórica que define o bojo científico de sua área do conhecimento, que permite o diálogo com a prática; (2) Postura

didático-pedagógica da mediação e da mobilização da aprendizagem; e, assim, a (3) reflexão aparece como elemento que desencadeia o processo ensino-aprendizagem.

Numa outra direção, o professor pesquisado alerta para um problema ainda não superado, no que diz respeito à docência na graduação e na Pós-Graduação (CUNHA, 2006). Assim, ele se pronuncia:

Às vezes eu prefiro dar aula no Mestrado do que na Graduação porque qualquer coisa que você fale, o aluno do Mestrado, [...] como ele está ali porquê [...] é uma opção, e ele é uma pessoa que tem os objetivos de vida mais claros, ele interage imediatamente com você. Com poucas palavras que você explique algo, ele já te pergunta. Você não precisa se preocupar tanto em desenvolver, em articular essa interação, mas na Graduação, não. Na Graduação, eles têm uma mentalidade muito ainda da escola básica. Eles acham que nós somos responsáveis por todo o processo ensino-aprendizagem. Eles tomam uma postura realmente muito passiva. E aí, eu acho que a gente tem que compreender isto e ‘furar’ um pouco esse comportamento e estimular o aluno a participar com sua própria compreensão, a respeito daquilo que você está discutindo (CAP, E2, concedida em 05 de junho de 2014, grifos nossos).

O detalhe inicial apresentado pelo CAP é a passividade do educando da *Graduação/Licenciatura* e a iniciativa de interação do educando da *Pós-Graduação*. Segundo ele, o graduando/licenciando tem a “[...] mentalidade muito ainda da escola básica [...] muito passiva”. A posição do Coordenador remete a compreensão de que na educação básica ainda centrada em processos de aprendizagem, que em sua grande maioria visam à reprodução, é razoável pensar em educandos passivos que chegam aos bancos da universidade esperando “receberem” passivamente os conhecimentos ao invés de ativamente “construírem-no”.

Segundo o CAP, numa outra perspectiva, o aluno da Pós-Graduação possui em sua trajetória de vida a autonomia da vontade que lhe conduz à busca do conhecimento *per se*, por isso possui os objetivos claros de sua aprendizagem. O resultado é a sua mobilização para interagir no processo formativo no horizonte da auto formação. Neste aspecto, a docência universitária pode ser ressignificada a partir de uma postura inquieta que permite “furar” essa passividade na busca de estimular a autonomia dos educandos na tentativa de estimulá-los a serem protagonistas de seu próprio conhecimento, no âmbito do diálogo interativo.

Pensando agora sobre a *Práxis pedagógica no Ensino Superior*, é nas contradições do fazer pedagógico que estão os elementos de sua própria ressignificação. As respostas estão nas perguntas, o sujeito no objeto, a razão na emoção, a parte no todo, o todo na parte, de tal forma que a teoria nasce da prática reflexiva que a (re)cria (SCHMIED-KOWARZIK, 1988; FREIRE, 1981a, 1993, 1996). Nessa direção, a pesquisa aponta para as dificuldades da iniciação

à docência dos licenciandos na escola na prática da regência de sala de aula:

[...] eles foram para a regência com uma certa fundamentação, mas ainda tinham muita dificuldade de fazer algo que fosse para além do que era posto todo o dia, que era o que se criticava: uma prática do professor descontextualizada, sem sentido, sem significado. Como fazer diferente? Como fazer algo que desse um sentido? E aí, foi uma etapa muito difícil para os alunos (CAP, E1, concedida em 22 de maio de 2014).

Como ultrapassar a barreira do que “está posto todo o dia”? Como (re)significar e não permitir que a prática docente do educador se torne descontextualizada e sem significado? Como fazer diferente em meio à cotidianidade do trabalho docente que nos apresenta sempre os mesmos problemas? São questões provocadoras que nos fazem pensar na Práxis Pedagógica como mecanismo que dá movimento, sentido, significado e contextualização ao trabalho do educador. Retomando um pouco algumas ideias anteriores, o entrevistado ajuda a pensar em caminhos para a materialização da Práxis Pedagógica na Universidade:

[...] eu **discuto** muito a partir de exemplos. Todo semestre eu mudo um pouco a metodologia. E aí, desde o início, quando eu início a disciplina, **sempre converso** com eles a respeito da disciplina e digo como eu trabalho. A minha expectativa em relação a eles é que a gente **leia, discuta e produza**. Eu não adoto um livro, mas [...] ele deve me trazer ao final da disciplina um modelo de projeto. Em contrapartida, **esses alunos querem seguir piamente modelos prontos. Eles têm uma visão muito técnica**. Tudo que você entrega aos alunos da Graduação, como eles não têm muita maturidade e autonomia acadêmica, ele traduz muito ao ‘pé da letra’. Então, o que eu faço? Eu sempre tento **contextualizar** o conceito de pesquisa trazendo para a **prática** do projeto. **Discuto** com eles uma temática, dentro da temática o objeto a fim de que compreendam aquele procedimento, construam e criem alguma autonomia para produzir sem os modelos (CAP, E2, concedida em 05 de junho de 2014, grifos nossos).

Novamente, o CAP apresenta um dos problemas da licenciatura/graduação, que é a postura dos educandos mais voltada à reprodução que visa “seguir modelos prontos” e não a prática da “autonomia acadêmica”, que busca a elaboração do conhecimento. Segundo essa fala, a concepção dos educandos orienta-se pela racionalidade técnica que concebe a aprendizagem como algo instrumental e unilateral (BOUFLEUER, 2001; THERRIEN, 2012): o saber tem uma finalidade e deve ser recebido passivamente pelo educando por meio do educador, único responsável pelo processo. Para tentar superar essas barreiras, esse Coordenador busca mudanças metodológicas, a cada semestre. A Práxis Pedagógica está presente em sua ação professoral, por meio da contextualização da teoria na prática. Estabelece o processo de ensino na Academia, por meio da *discussão, compreensão e a construção*, que possibilitam a *criação de autonomia*. Os educandos são estimulados à leitura, à discussão e à

produção científica. O caminho para a vivência da Práxis Pedagógica é a reflexão coletiva da prática (FREIRE, 1981a, 1983a; DEMO, 2002):

E hoje eu acredito piamente que essa é uma das saídas para a gente aperfeiçoar os processos da escola, não tem outro. Ou o professor discute o que ele está fazendo, porque que ele está fazendo, como ele vai fazer, de modo que ele se sinta mais amparado e mais seguro do que ele vai fazer, ou não tem saída, na minha opinião. Você pode investir na formação dos professores, mas se ele não tem tempo para parar e discutir o que está fazendo e não tem o suporte, ele não vai mudar (CAP, E1, concedida em 22 de maio de 2014).

Nesse caminho de experiência da Práxis Pedagógica, existem algumas barreiras a serem superadas face à necessidade da reflexão coletiva: a necessidade de tempo para pensar a prática docente, o devido suporte e o investimento em formação de professores. O trabalho docente ainda está muito voltado para a fragmentação e o isolamento das práticas pedagógicas. Educandos e educadores são silenciados e a eles não lhes é dado o direito de refletir sobre sua prática. Por isso,

Você precisa ter condições para mudar [...] Por mais que tenham aumentado a hora de planejamento, a forma como a escola aplica esse planejamento, esse tempo favorável ao planejamento que foi ampliado, a escola o fragmenta. O professor tem uma hora, um dia...outro, outra hora. Até hoje não existe uma compreensão de fato e uma decisão política maior de dizer: 'ou a gente dá condições de trabalho ao professor para que ele possa discutir sua ação pedagógica com os coordenadores e os colegas, a fim de que ele se sinta autor mesmo, ou não há saídas. O professor não é uma pessoa considerada para que tenha autonomia, ele não é uma pessoa [...]. É uma pessoa silenciada na escola. O professor [...] com todas as gestões democráticas, ainda sofre os problemas decorrentes de uma hierarquia muito grande na escola. O professor e o aluno são os últimos no processo educacional, quando eles deveriam ser as peças principais. Eles deveriam ser o centro [...]. Eles obedecem! Eles têm uma vida traçada de cima para baixo. Seria menos mal se eles pelo menos pudessem discutir isso. Aí o resultado é que eles se desencantam porque não é fácil enfrentar a sala de aula. Eles perdem o vínculo porque não reconhecem o trabalho que fazem junto ao aluno. E aí é o caos [...] (CAP, E1, concedida em 22 de maio de 2014).

A fala do CAP aponta para a necessidade de condições para mudar. Não é possível experimentar a práxis pedagógica sem situações que permitam ao docente refletir teoricamente *sobre e em* sua ação. Autoria e protagonismo docentes são os caminhos para a superação do silenciamento dos educandos e educadores no processo de constituição da docência. Se não houver esse espaço de vivência da práxis no arcabouço do diálogo sobre os encantos e desencantos do fazer docente, o desencantamento da profissão pode vir à tona e dificultar o trabalho de formação de professores na educação básica e superior. Nessa direção, vamos

discutir agora os saberes da docência universitária no Curso de Filosofia.

6.2 OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE FILOSOFIA

O curso de Filosofia apresenta a proposta do PIBID voltada para a formação de professores com ênfase na ação didática, no contexto da sala de aula do Ensino Médio. Nesse aspecto, “este subprojeto objetiva fortalecer a formação dos licenciandos em Filosofia mediante o estudo de temas e textos clássicos da área articulados à sua transformação didática para as situações de aula no Ensino Médio” (SUBPROJETO DE FILOSOFIA, PIBID-UECE, 2009, p. 1). O *saber filosófico* da formação na licenciatura possibilita o fazer *didático-pedagógico* numa perspectiva de aproximação da teoria com a prática, da universidade com a escola básica. Assim,

[...] este subprojeto tem como principal objetivo contribuir para o fortalecimento da formação dos licenciandos em Filosofia, processo a ser envidado mediante um duplo movimento: de um lado, o estudo de temas e textos clássicos da área; de outro, a análise e desenvolvimento de possibilidade de sua transformação didática para as situações de aula no Ensino Médio (SUBPROJETO DE FILOSOFIA, PIBID-UECE, 2009, p. 3).

O processo formativo proposto pelo PIBID de Filosofia se articula num duplo movimento: os *saberes do-discentes* (“estudos de temas e textos clássicos da área”) conduzem aos *saberes didáticos-pedagógicos* (“possibilidades de transformação didática dos conteúdos filosóficos para as situações de aula no Ensino Médio”). O mecanismo que permite o tecer desses fios são os *saberes dialógicos* (“análise e desenvolvimento da transformação didática”). Para dar conta desse processo, “as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, considerando a proposta institucional, deve contemplar as ações previstas nos círculos conhecer a prática docente, pensar a prática docente e seus dilemas, renovar a prática docente” (SUBPROJETO DE FILOSOFIA, PIBID-UECE, 2009, p. 2).

Quando indagado sobre os conhecimentos acerca da Pedagogia Freireana, o Coordenador de área de Filosofia disse: “Não utilizei” (Q). Contudo, apesar de declarar que não conhece o pensamento freireano, revela práticas pedagógicas do educador pernambucano:

Eu não tenho conhecimento de Freire. A gente na Filosofia não tem esse saber específico. Freire é mais estudado na Pedagogia. Eu, por exemplo, fui professor de

Filosofia da Educação e não estudei Freire, mas sim outros autores. Então a gente não tem esse conhecimento da concepção freireana, donde eu não posso dizer qual o impacto dela na docência superior. O que eu trabalhei no PIBID [...] foram preceitos e/ou conceitos básicos de Paulo Freire. Muitas vezes não usando o texto mas a sua aplicabilidade. Por exemplo: **o aluno deve partir do conhecimento**. Aqueles conceitos-chave, vamos dizer assim. Eu sempre incentivava os meus alunos do PIBID em sua prática docente a esse tipo de postura, com relação à concepção, mas eu também deixava esses alunos muito livres (CAF, E1, concedida em 03 de junho de 2014).

No fazer docente universitário estão presentes “preceitos e conceitos básicos de Paulo Freire”, não necessariamente do ponto de vista da utilização da *obra* e dos *textos* freireanos, mas da *aplicabilidade* de sua teoria do conhecimento: a necessidade da contextualização da prática pedagógica, a partir da realidade do educando. Só é possível construir o processo de aprendizagem tendo a realidade do aluno como ponto de partida e não considerá-la como ponto de chegada.

A mediação pedagógica contextualizada com a realidade do aluno possibilita traçar os caminhos de travessia do senso comum para o saber científico, sendo o primeiro, o laboratório de produção do segundo; *a Ciência é uma das formas de ver o mundo e não a única*. A realidade do mundo pode ser lida pelo conhecimento do senso comum, filosófico, religioso e científico (SEVERINO, 2002). Parafraseando Freire, a leitura da palavra da Ciência de modo nenhum precede a leitura empírica do mundo. Contudo, o saber científico permite a releitura do mundo em busca de transformá-lo (FREIRE, 1996; SEVERINO, 2002; SANTOS, 2008).

Corroborando com essa abertura para as diversas vias do conhecimento que reconhece os saberes dos educandos e não se fecha num único arcabouço epistemológico, o entrevistado declara:

[...] eu acredito no PIBID como projeto de formação da prática docente, não um projeto de formação da prática docente na tecnologia ou na metodologia x ou y. Então, eu não induzia nada. Agora, é obvio que alguns conceitos, que eu diria, que eu considero conceitos universais da Pedagogia, [...] a maior parte deles são [...] do Paulo Freire. [...] Como por exemplo: **é mais fácil para o aluno aprender quando parte de algo do seu universo e não fora dele**. Esses conceitos eu apresentava para os alunos, discutíamos muito isso, mas eu deixava muito à vontade para desenvolverem a sua própria prática (CAF, E1, concedida em 03 de junho de 2014 – grifos nossos).

Concebendo o PIBID como um “projeto de formação da prática docente” com abertura teórica para aplicação em contexto, os registros de observação de campo apontaram que a postura do Coordenador de Área em sua docência universitária em Filosofia se aproxima

de Freire:

O professor coordenador de área do PIBID de Filosofia não impunha uma linha teórica de forma doutrinal sobre os supervisores e os bolsistas. Cada aluno escolhia sua maneira de ser e fazer a docência, a partir de sua própria linha teórica. Contudo, sua aproximação com a Pedagogia Freireana se dava pela construção do conhecimento, a partir da realidade. O professor coordenador não chegou com ‘pacotes teóricos’ prontos, mas trabalhava a partir da realidade de cada turno da escola: manhã, tarde e noite. A teoria freireana não era dita como pressuposto, mas a ‘forma’, ou seja, o ‘como fazer’ a partir do contexto, faziam essa aproximação através do saber construído, a começar pela percepção dos educandos acerca da realidade (ROC, EEFM Dragão do Mar, 08 de agosto de 2014).

Apesar da teoria freireana não se apresentar para o CAF como pressuposto teórico (o que ensinar?), mas apenas metodológico (como ensinar?), não é possível pensar a prática docente desarticulada de uma teoria que a (re)orienta, seja o educador consciente e/ou inconsciente disso.

A educação é uma teoria do conhecimento aplicada em contexto, seja para libertar ou para alienar os educandos e/ou educadores (FREIRE, 1980, 1981b, 1992a, 1992b, 1996). Portanto, os saberes da docência universitária em Filosofia também corroboram a perspectiva de Freire da práxis pedagógica centrada na humanização quando declaram que um dos resultados do PIBID de Filosofia é “possibilitar aos alunos expressar sua postura crítica e sua criatividade, possibilitando sua contraposição a estereótipos e padrões preconcebidos de ordem estética, ética, política, social e cultural” (SUBPROJETO DE FILOSOFIA, PIBID-UECE, 2009, p. 5-6).

O professor entrevistado aprofunda a humanização como foco do trabalho pedagógico quando se posiciona:

Esse para mim é o objetivo da docência: fornecer ao educando teoria, textos, conhecimento, fornecendo meios para ele adquira um conhecimento e se desenvolva enquanto ser humano. Não enquanto ser humano católico, crente, judeu, de esquerda e/ou de direita. Não é um ser humano com rótulos. É enquanto ser humano. Se ele tiver qualquer rótulo é problema dele. O meu objetivo não é potencializar rótulos. É fazê-lo crescer e com isso utilizando os textos de filosofia. Essa deve ser para mim a finalidade do ensino superior do professor de Filosofia. (CAF, E1, concedida em 03 de junho de 2014 – grifos nossos).

Verificamos que os saberes da docência universitária apresentados pelo CAF transitam entre *o que ensinar* (conhecimento filosófico) como foco na perspectiva do *para que*

ensinar (humanização). Esse processo de humanização pela via do conhecimento não é um processo dogmático e rotulante, mas aberto à construção da identidade do sujeito *per si* na esteira da formação filosófica, no aprendizado da docência e no exercício do fazer cidadão. Em síntese, a entrada no campo confirmou essa prática do Coordenador, pois “o saber construído pelos supervisores e bolsistas tinham como objetivo maior a iniciação à docência pautada no aprendizado da profissão e no exercício da cidadania” (ROC, EEFM Dragão do Mar, 08 de agosto de 2014).

Quanto ao *Ciclo do Conhecimento*, percebemos na práxis do CAF que os

[...] bolsistas utilizaram a **Internet** para identificarem contribuições diversas em torno dos temas a serem abordados nas aulas, tais como **obras de Filosofia** nem sempre de fácil acesso aos professores e estudantes, mas que certamente podem contribuir para o desenvolvimento dos professores e estudantes. Também será utilizado *softwares* ou jogos que estimulem o raciocínio lógico e a capacidade interpretativa. Além disso, estimularemos a formação de grupos de estudos abordando temas, filosofias ou pensadores específicos, estimulando a pesquisa e o posterior desenvolvimento nas outras séries do Ensino Médio dos temas pesquisados (SUBPROJETO DE FILOSOFIA, PIBID-UECE, 2009, p. 2, grifos do autor).

Na docência universitária, a partir da experiência do CAF, o Ciclo do Conhecimento freireano se articula na *do-discência* e na *pesquisa*. Aos educandos foi possibilitado o acesso à internet e às obras raras da Filosofia, como meio de apreenderem o conhecimento já elaborado culturalmente pela humanidade. Os *softwares* e jogos serviram de fomento ao raciocínio lógico e a capacidade interpretativa, sendo utilizados como instrumental da pesquisa. Nesse aspecto, os licenciandos poderiam conhecer o não conhecido, por meio da prática investigativa.

O docente universitário de Filosofia entende que a

Pesquisa é uma leitura constante. O professor tem que estar sempre lendo o que ele vai falar. Se isso não acontece em geral – em Filosofia, isso é muito mais patente –, o professor vai sempre repetir a mesma história (CAF, E2, concedida em 05 de agosto de 2014, grifos nossos).

A pesquisa é um dos elementos formativos que permitem ao docente em qualquer área de ensino, mas por excelência no Ensino Superior, a (re)leitura do mundo, a partir da sua práxis pedagógica. Se o mundo está em constante *devir*, a pesquisa é o caminho de atualização do fazer docente, de tal forma que a mantenha relevante e atualizada. *O professor que não pesquisa a sua prática se coloca num processo de fossilização pedagógica na direção de repetir*

sempre o que já sabe, sem perceber a necessidade de aprender a ensinar o que ignora na busca de superação. Essa postura do CAF se aproxima de Freire (1983a), pois,

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância (p. 29).

A pesquisa foi estimulada, também, na experiência do CAF nos grupos de estudos que fomentam a investigação científica. Um dos resultados da proposta do PIBID de Filosofia era “possibilitar aos alunos a ampliação de sua capacidade de conhecer, pesquisar, refletir e agir, relacionando dados, fatos e conceitos da Filosofia, utilizando os conhecimentos adquiridos como instrumental de reflexão crítica sobre a prática social, especialmente a prática educativa” (SUBPROJETO DE FILOSOFIA, PIBID-UECE, 2009, p. 5).

Em síntese, um dos saberes freireanos presente na práxis pedagógica do CAF é o fomento de saber melhor o que já se sabe (ensino) e a apresentação de caminhos pautados na investigação que permitem aprender o que se ignora (pesquisa). Como resultado desse fazer docente instigador, “[...] pode-se dizer que o ensino e pesquisa foi nesse sentido, de produção de material para eventos do PIBID em Filosofia. Foi esse o estímulo básico. O que a gente faz na iniciação científica na UECE com os nossos orientandos” (CAF, E1, concedida em 03 de junho de 2014). Refletindo nessa direção,

A Filosofia tem um dinamismo intelectual que, infelizmente, não é acompanhado em outras carreiras que geralmente sedimentam determinado conhecimento e aquilo vira um ‘cânone’ que tem que ser aprendido por todo o mundo. E esses cânones periodicamente mudam e as pessoas vão se adaptando. Em Filosofia não há cânones, ou melhor, só há cânones – cada filósofo é um cânone. Então, a pessoa tem que assimilar aquele determinado filósofo e tem que conhecer um pouco de todos. Isso exige leitura permanente. Se o indivíduo não lê, não pesquisa – a pesquisa, eu entendo, pode ou não redundar em projetos; pode ou não redundar em papers, em livros (CAF, E2, concedida em 05 de agosto de 2014).

No campo da docência em Filosofia, o Coordenador de Área alerta para a existência de um “dinamismo intelectual”, que não permite a sedimentação do conhecimento, através de um processo de canonização científica. Pontua, também, o cuidado para com a leitura, a pesquisa e a produção científica, apenas como *instrumentalidade*, que não deve ter objetivo somente a publicação pela publicação, ao serviço da pontuação e avaliação da CAPES, em

relação aos cursos de graduação e/ou pós-graduação, nos quais trabalham os professores universitários.

Obviamente que o docente universitário precisa publicar suas pesquisas, mas que não seja meramente para atender às demandas neoliberais de políticas públicas de educação que visam a *quantidade* desarticulada da *qualidade*. O produto da pesquisa só tem valor real se nasce do processo da reflexão crítica sobre a prática. Em resumo, “se o indivíduo pesquisa, lê e produz, essas coisas surgem naturalmente” (CAF, E2, concedida em 05 de agosto de 2014).

Os registros de campo apontaram para confirmar esse processo que faz da escola o “grande” lócus de aprendizado dos saberes do magistério:

A escola é o grande laboratório do exercício da docência. Os bolsistas tinham a oportunidade de aplicar a teoria aprendida na universidade ao contexto cotidiano da prática da sala de aula. Tal prática só podia acontecer, através dos subsídios teóricos lidos, estudados, discutidos, refletidos e trazidos à tona para a avaliação nos encontros de formação do PIBID (ROC, EEFM Dragão do Mar, 08 de agosto de 2014).

Verificamos, ainda, a dicotomia entre a teoria da universidade e a escola como laboratório de aplicação da prática. Dessa forma, o PIBID se coloca como um projeto de formação de professores para a educação básica, que busca fazer a ponte entre o saber e o fazer docente, a partir do contexto da sala de aula. Estimula o aprendizado da docência, na direção da escola refletir sobre sua prática tendo em vista a (re)criação da teoria situada. Possibilita que, em regime de colaboração, a unidade escolar aprenda a pesquisar a si mesma, com a ajuda da universidade, que propõe não a pesquisa *sobre* a escola, mas *com* a escola.

Os saberes da docência universitária no PIBID de Filosofia trazem aproximações com a Pedagogia Freireana. Nos *saberes do-discentes*: “não há docência sem discência” o projeto de formação em Filosofia partiu de diagnósticos e necessidades dos educandos, pois:

A busca pela integração entre ensino, pesquisa e extensão permeará as ações de formação docente a serem desenvolvidas neste subprojeto, manifestando-se desde a realização de diagnósticos das potencialidades e necessidades dos sujeitos e instituições envolvidas no processo com a finalidade de subsidiar o desenvolvimento das atividades (SUBPROJETO DE FILOSOFIA, PIBID-UECE, 2009, p. 3).

O ensino se constrói, a partir das demandas da aprendizagem. O tripé ensino, pesquisa e extensão, configura a docência universitária que aprende, à medida que ensina e

ensina à medida que aprende. Partindo dos “saberes de experiência feito” dos educandos, o educador pode (re)aprender sua forma de ensinar mais adequadamente. Nesse sentido, os saberes da docência universitária apresentados pelo CAF estão mais voltados para os *saberes das áreas de conhecimento*, não ficando evidenciados em sua fala os *saberes pedagógicos, didáticos* e da *experiência* (TARDIF, 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) ou, ainda, como temos proposto a tipologia dos saberes da docência freireanos (FREIRE, 1996). O professor universitário assim se pronuncia:

[...] a Filosofia tem uma especificidade que eu não sei se tem em outras áreas, mas eu sei que tem em Filosofia; que é a base, **a fundamentação na excelência do conhecimento dos textos**. Se não você não conhece os textos de Filosofia não será um bom professor de Filosofia; um professor de Filosofia bom não, vamos retirar o adjetivo; um professor de Filosofia adequado, que faça o seu papel. **Você tem que ter o conhecimento dos textos**. Neste sentido, aquele que tem o conhecimento dos textos, eu creio que em qualquer metodologia que aplicar, tendo o conhecimento dos textos, ele será um professor adequado. **Se ele não tem o conhecimento dos textos de Filosofia, especificamente, qualquer tecnologia, qualquer coisa que ele utilizar, vai redundar em nada**. A aula dele de Filosofia será de pouco aprofundamento, não levará à reflexão – são esses os elementos importantes da Filosofia; não levará o conhecimento do desempenho de outros pensadores, porque o que faz a maturidade, a riqueza, a importância da Filosofia não é a resposta que ela dá. **Filosofia não é uma disciplina curativa, mas uma disciplina que encaminha a uma discussão e a uma reflexão das questões que estão aí presentes. Sejam elas sociais, éticas, sobre o bom, sobre o mau, moral** (CAF, E1, 1 concedida em 03 de junho de 2014 – grifos nossos).

Essa fala traz à tona a necessidade de articular o *saber* (“fundamentação da excelência do conhecimento dos textos”) com o *saber ensinar* (“tecnologia”). Concordamos que sem o saber de conhecimento da área não pode haver aprofundamento teórico e prático. Sendo a Filosofia não uma disciplina “curativa” e/ou que dá respostas, mas uma Ciência que encaminha à discussão e ao debate sobre as questões da contemporaneidade, não é possível pensar a dicotomização do *saber* em relação aos mecanismos de mediação pedagógica – o *saber ensinar*. Apesar do domínio de conteúdo ser fundamental para o exercício docente com profundidade, ele não pode dar conta do trabalho docente se não for associado aos saberes didáticos-pedagógicos.

Mesmo enfatizando o domínio de conteúdos e não tratando especificamente dos *saberes didático-pedagógicos* na fala anterior, o professor entrevistado ainda pondera:

[...] boa parte da minha prática acadêmica se resume a isso: dar condições – e agora eu tenho que usar a terminologia dos alemães – dar ‘condições de possibilidade’ ao meu aluno ler um texto filosófico. Isso implica em traduzir determinados textos (CAF,

E2 concedida em 05 de agosto de 2014).

Se a docência é incumbida da ação de “dar condições” e/ou “possibilitar” aos educandos a leitura e o contato com o texto filosófico, ela possui uma natureza mediadora e não depositária. Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas possibilitar caminhos a serem percorridos, na busca da autoaprendizagem mediada. O educador universitário continua a dizer: “então, a minha prática filosófica, prática do exercício do ensino de Filosofia, tem sido essa: proporcionar condições de possibilidade para que o meu aluno possa estudar Filosofia, e a partir daí, ele vai seguir o caminho dele” (CAF, E2, concedida em 05 de agosto de 2014). Essa já era uma postura anunciada na concepção do subprojeto de Filosofia:

Concomitante ao trabalho com os bolsistas de iniciação à docência e supervisores pretendemos ainda investir esforços junto à Coordenação do Curso de Filosofia da UECE, especialmente os docentes que atuam nas disciplinas de formação pedagógica (Didática Geral e Prática de Ensino em Filosofia) e de conteúdo de base para discutir os desafios da área na constituição de propostas metodológicas e didáticas inovadoras, além da necessidade de incentivo para que os discentes possam adquirir as competências e habilidades esperadas da Filosofia (SUBPROJETO DE FILOSOFIA, PIBID-UECE, 2009, p. 3).

Com base nessa aproximação buscaremos promover a discussão sobre a prática pedagógica, bem como desenvolver metodologias que contribuam com a inovação didática e a aprendizagem discente. Nesse sentido, pretendemos propiciar a participação dos bolsistas de iniciação à docência nas situações de aulas, estimular e apoiar o uso de recursos audiovisuais, músicas, filmes e vídeos (SUBPROJETO DE FILOSOFIA, PIBID-UECE, 2009, p. 2).

Em outro momento, esse professor se posiciona e tenta fazer a articulação entre o saber e o saber ensinar no campo da Filosofia, o que nos faz pensar na aproximação com os saberes didático-pedagógicos:

Então, a nossa discussão hoje em sala de aula na docência do ensino superior em Filosofia deve ser focada na leitura: **conhecimento dos textos clássicos**, para que esses textos clássicos possam ser trazidos à baila na discussão dos temas que abordam a nossa sociedade de hoje. Então, nesse sentido, eu **não vejo nenhuma exigência específica de algum conhecimento, além do conhecimento dos textos**. É obvio que o profissional que trabalha junto a uma metodologia, junto a um conhecimento pedagógico específico, se ele tem o conhecimento dos textos de Filosofia, ele será muito melhor – é o meu caso, por exemplo. Terá um melhor desempenho, **mas se ele sabe os textos filosóficos, com o pouco que ele possa desenvolver ao longo do seu aprendizado, da sua formação no ensino superior, ele poderá fazer um bom desempenho**. Mas se ele não conhece os textos filosóficos, mínimos, básicos, considerados clássicos, não há tecnologia, não há competência, nada vai poder resolver a vida dele [...] (CAF, E1, concedida em 03 de junho de 2014).

Apesar da articulação do saber e do saber ensinar na configuração dos saberes didático-pedagógico, o CAF reconhece novamente a necessidade fundante do conhecimento dos textos clássicos com a possibilidade do uso de uma metodologia⁵⁴ que estabelece um “conhecimento pedagógico específico”. Lembremos que Pimenta e Anastasiou (2002) já nos alertaram que toda área do conhecimento se assenta numa concepção epistemológica e, por consequência, estabelece uma postura didática específica.

Além do domínio de conteúdo, o CAF traz à tona a necessidade primária do docente conhecer o universo de sua profissão:

Eu diria que o professor tem, primeiro que **conhecer o seu ofício** – saber o que é ser um professor [...] Nós somos formadores de opinião, mas nós não somos doutrinadores nem ideólogos. Então, nós temos que formar, ajudar os alunos a formar opinião, mas não entregar uma opinião pronta e querer que o aluno ‘engula’ e se ele não engolir, imputar neles uma punição [...]. (CAF, E2, concedida em 05 de agosto de 2014, grifos nossos).

Verificamos que a natureza do fazer pedagógico do professor é proporcionar situações significativas de aprendizagem para a formação da opinião autêntica dos estudantes. Freire (1981) afirma que “[...] toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (p. 120). Através dos saberes didático-pedagógicos assentados numa perspectiva educacional investigativa da realidade, “[...] nós só aprendemos se aceitamos que o diferente está no outro; do contrário, não há diálogo, por exemplo. O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (FREIRE, 1985, p. 36). Toda essa práxis pedagógica em Filosofia aproxima da de Freire, conforme foi confirmada na prática pois,

⁵⁴ No PIBID de Filosofia foi utilizada uma metodologia de ensino baseada em Lídia Maria Rodrigo, do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Campinas (UNESP), como afirma o Coordenador de Área: “Outra metodologia que usei também quando alguém me pedia era da Lídia [...]. Eu trabalhava com o conceito de unidade didática dessa autora. O objetivo dessa prática em Filosofia era trabalhar, a partir do texto, da contextualização, uma coisa bem básica” (CAF, E1, concedida em 03 de junho de 2014). Assim, “a unidade didática da Lídia [...] tem um diferencial: ela trabalha com um tempo delimitado, um tipo de um minicurso, cinco aulas, oito aulas, dez aulas. Primeiro você começa com a **problematização** apresentando o problema. Em seguida, o professor propõe uma **discussão do senso comum**. Depois que há a discussão do senso comum e o interesse pelo tema é despertado, só então é apresentado o **texto do filósofo daquele tema**. Aí, penso eu, acho que isso em Filosofia é fundamental” (CAF, E1, concedida em 03 de junho de 2014, grifos nossos). Essa prática de articular a problematização, a discussão do senso comum e a análise do texto se aproximam muito da Pedagogia Freireana, que discute a realidade do educando como ponto de partida e a discussão científica como ponto de chegada (FREIRE, 1981a, 1981b, 1992a, 1993, 1996).

O professor coordenador de área do PIBID de Filosofia desenvolvia seu trabalho pedagógico pautado na ética e na criticidade. Provocava os supervisores e bolsistas ao estudo. Conseguia unir a intelectualidade à operacionalidade no fazer pedagógico. Fomentava o uso da liberdade com criticidade (ROC, EEFM Dragão do Mar, 08 de agosto de 2014).

Em suma, saber ensinar é aprender em contexto a mediar a construção do conhecimento, tendo em vista a autoformação da opinião divergente no diálogo ético, crítico, pedagógico, libertador e tolerante, pois “educação e conhecimento não rimam com repressão” (CAF, E1, concedida em 03 de junho de 2014). É preciso unir intelectualidade e operacionalidade, o *saber* e o *saber fazer* no exercício da docência em contexto (TARDIF, 2002; THERRIEN, 2012; FREIRE, 1996).

Em relação aos *saberes dialógicos*, “ensinar é uma especificidade humana”, a práxis pedagógica em Filosofia apresenta como um dos objetivos do subprojeto “conhecer os problemas presentes no ensino de Filosofia na escola visando desenvolver processos de discussão e intervenção visando melhorar as situações dilemáticas do cotidiano docente nessa área” (SUBPROJETO DE FILOSOFIA, PIBID-UECE, 2009, p. 3). O professor entrevistado fala de “conceitos universais da Pedagogia” e que, em sua grande maioria, são de Freire, tais como: “[...] é mais fácil para o aluno aprender quando parte de algo do seu universo e não fora dele”. Assim, ele conclui dizendo: “esses conceitos eu apresentava para os alunos, discutíamos muito isso, mas eu deixava muito à vontade para desenvolverem a sua própria prática” (CAF, E1, concedida em 03 de junho de 2014).

As observações de campo apresentam essa realidade da dialogicidade freireana, pois nessa perspectiva,

A prática pedagógica do Coordenador de Área do PIBID de Filosofia pautava-se na orientação de ações. A dinâmica dos encontros se desenvolvia através de informes do Coordenador que pudesse, também, cobrar o cumprimento das atividades propostas no encontro anterior. Eram colocadas as dificuldades entre bolsistas-supervisores, supervisores-bolsistas e bolsistas-bolsistas. Eram propostas leituras e estudos prévios para discussão nos encontros, bem como momentos para avaliação da prática (ROC, EEFM Dragão do Mar, 08 de agosto de 2014).

A docência universitária em Filosofia estava baseada na orientação das ações dos educandos. No contexto dialógico, era oportunizada reflexão coletiva sobre as dificuldades enfrentadas quanto às demandas da sala de aula. As leituras e os estudos eram propostos como

subsídios para o estabelecimento do referencial teórico-metodológico para aumentar as lentes de leitura da realidade no contexto da discussão. O objetivo maior era a avaliação da prática, ou seja, a prática de avaliar a prática, por meio da *Práxis*, conforme defende Freire (1993): “[...] as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. Que bom seria, aliás, se tentássemos criar o hábito de avaliá-las ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também” (FREIRE, 1993, p. 82).

Sobre a *Práxis Pedagógica* no ensino superior, um dos objetivos do PIBID era “inserir os licenciandos de Filosofia no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, aproximando teoria e prática” (SUBPROJETO DE FILOSOFIA, PIBID-UECE, 2009, p. 3). A inserção no mundo da prática cotidiana de trabalho é o caminho para a auto percepção do desvelamento da teoria *na e pela* prática. Portanto, “no fundo, teoria e prática, em suas relações, se precisam, se completam. Nesse sentido, há sempre, embutida na prática, certa teoria escondida, como há, num projeto teórico nascendo não de uma prática concreta, a prática futura que avaliará a hipótese teórica” (FREIRE, 2001a, p. 106). Isso se desenvolvia através do “[...] *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente*, estimulando o estudo das práticas pedagógicas e seus dilemas, sua análise, reflexão e renovação” (SUBPROJETO DE FILOSOFIA, PIBID-UECE, 2009, p. 5, grifos do autor). Nessa direção,

Vale registrar ainda que, assim como a proposta institucional, este subprojeto tem como mote a aprendizagem da profissão professor mediante o contato direto dos licenciandos com os fazeres característicos do trabalho docente no cotidiano escolar e seus dilemas. Toma, nesse sentido, o parâmetro da **epistemologia da prática** e da **reflexividade**, articulado a **integração ensino e pesquisa**, como aporte teórico. A intenção é desenvolver um processo formativo centrado nos dilemas práticos da docência com base nas situações de trabalho que o professor da educação básica experimenta no contexto de efetivo exercício de sua ação profissional. Uma formação centrada no que acontece na escola e na sala de aula, portanto, na cultura pedagógica e docente presente na unidade de ensino participante do PIBID, caracterizando-se como um processo colaborativo de pesquisa-formação (SUBPROJETO DE FILOSOFIA, PIBID-UECE, 2009, p. 3, grifos nossos).

Partindo do pressuposto freireano de que ninguém nasce professor, mas se faz professor (FREIRE, 2001a), o aprendizado da profissão se dá na prática e pela prática. A experiência docente do CAF nos faz refletir que não é possível formar professores numa teoria que não “nasça” da prática contextualizada. O processo formativo deve ser centrado nos dilemas da prática do cotidiano escolar e (re)desenhado por meio do processo colaborativo da pesquisa-formação assentada na epistemologia da prática e na reflexividade (THERRIEN, 2012; FREIRE, 1993,1996).

Eis o papel da *Práxis*. Aqui damos o salto do ativismo pragmático, não reflexivo e espontaneísta para a práxis pedagógica intencional e reflexiva, a partir da realidade. Em síntese, “[...] não é possível prática sem sua programação que pode ser refeita durante o processo permanente de sua avaliação. Praticar implica programar e avaliar a prática. E a prática de programar, que se alonga na de avaliar a prática, é uma prática teórica (FREIRE, 2001a, p. 109).

Nesse aspecto, o educador universitário descreve a sua *Práxis Pedagógica* da seguinte maneira:

Na especificidade na Filosofia não existe a parte prática. Então, se eu sou por exemplo, professor da Medicina, a maior parte das vezes eu estou formando médicos, pessoas que vão ter uma prática. Então, eu necessariamente como professor tenho que estabelecer uma relação entre a teoria e a prática profissional. Em Filosofia, não há essa prática profissional. A prática profissional é o exercício da docência. Então, a relação que se estabelece entre a teoria e a prática é o campo da docência (CAF, E2, concedida em 05 de agosto de 2014).

Percebe-se nessa fala que a docência universitária em Filosofia não trabalha com o pragmatismo da profissão. A prática a ser refletida e discutida na formação de professores para a educação básica é o exercício da docência. O fazer docente tem como base a reflexão teórica sobre si mesma. Mesmo que inconscientemente toda a prática do educador é orientada por um arcabouço teórico. A grande questão é que no processo formativo, a reflexão teórica sobre a ação permite o (re)dimensionamento da teoria gestada na prática que a (re)definiu. Se a teoria não está dando conta da realidade, a questão não é mudar a prática mas a teoria que não está mais respondendo às questões do cotidiano (PIMENTA, 2008). Posto isso,

[...] a relação que eu estabeleço entre a teoria e a prática é: a teoria filosófica que são os textos dos autores de Filosofia – dos filósofos – e a sua prática docente. Essa é a relação que eu procuro estabelecer para o aluno de Filosofia que será o futuro docente. O que eu faço na minha prática docente, neste sentido, é tentar mostrar a ele o que eu considero um docente, um professor de Filosofia, um acadêmico. Ou seja, mostrar que o professor tem aula, compromisso de orientar aluno e de produzir conhecimento. Mostrar para ele que essas coisas são inerentes à nossa profissão. Você não pode ser um professor de Filosofia se você não publica artigo, se você não escreve, se você não faz pesquisa no sentido que eu conceituei, se você não orientar (CAF, E2, concedida em 05 de agosto de 2014).

A *Práxis Pedagógica* do Coordenador de Área de Filosofia se articula no binômio conhecimento filosófico-prática docente. O *saber* possibilita o *saber fazer*, a teoria (re)orienta a prática e a prática (re)define a teoria, no contexto da profissão do professor. Aulas, orientação

de trabalhos acadêmicos e produção de conhecimentos são os contextos da prática profissional do educador universitário, que darão elementos para a (re)criação da teoria. A Práxis está intrinsecamente ligada à leitura, à pesquisa, à produção e à divulgação científica. Em suma, “se você lê, você vai escrever. Se você lê e escreve vai querer publicar” (CAF, E2, concedida em 05 de agosto de 2014).

Por fim, a percepção do campo deu conta de comprovar essa realidade da *Práxis Pedagógica* desse docente universitário, de forma que:

O professor coordenador de área do PIBID de Filosofia era um ‘debatedor de ideias’. Segundo o supervisor que deu apoio a essa observação, o coordenador de área é um ‘intelectual’ e o professor supervisor um ‘pragmático’. Nesse sentido, o PIBID é um projeto ‘bilateral’, pois busca fazer aproximação da universidade com a escola, da teoria com a prática, na busca de inserir os bolsistas na iniciação à docência (ROC, EEFM Dragão do Mar, 08 de agosto de 2014).

A fala supra apresenta o Coordenador de Área de Filosofia em sua Práxis Pedagógica como um “debatedor de ideias”. Não cabe à docência universitária fazer proposições cristalizadas, mas, por meio do diálogo, estar sempre aberta ao debate que constrói o conhecimento. Apesar de não falar *ao* educando, mas sim *com* o educando, nossa observação aponta para o docente universitário como um “intelectual” e para o supervisor da escola como “pragmático”, no que diz respeito à docência.

Mesmo com todos os avanços, a produção teórica da pesquisa ainda está nos departamentos da universidade e a prática cotidiana da sala de aula está por conta da escola. Não há tempo dedicado para a reflexão. Se assim acontece, só é possível pensar na *reprodução* e não na *ressignificação* do fazer docente. Portanto, a *Práxis Pedagógica* universitária no PIBID é bilateral, pois busca superar as distâncias entre a universidade e a escola, a teoria e a prática, intencionando um “saber fazer melhor” na direção do “constante refazer” como contexto para a iniciação à docência (DEMO, 2002). Analisemos, agora, os saberes da docência universitária no Curso de Ciências Sociais.

6.3 OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

No subprojeto do Curso de Ciências Sociais, intitulado *A escola e seus sujeitos: experiências, tensões e desafios na escola pública* (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS,

PIBID-UECE, 2013, p. 7), verificamos que a preocupação primária do CACS é o incentivo à escolha da licenciatura e, portanto, a formação inicial para o magistério, a qualificação da formação, que deveria se mover no vértice do saber teórico e da experiência prática de cientistas sociais para trabalharem com o Ensino Médio. Assim,

Este enfoque, em consonância com os objetivos do PIBID, objetiva contribuir inicialmente com o incentivo à escolha pela licenciatura em ciências sociais, com a formação qualificada, mediada pelo saber e experiência (sic.) sociológicas de cientistas sociais aptos a atuarem na formação de jovens no ensino médio (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 2).

Para dar conta desse objetivo, esse subprojeto seguiu cinco etapas: (1) Seleção dos bolsistas de iniciação à docência e bolsistas supervisores; (2) Inserção no cotidiano da escola de ensino médio e do ensino de Ciências Sociais; (3) Acompanhamento e vivência do trabalho pedagógico em situação de aula e em outros espaços de formação; (4) Criação de um Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais no Ensino Médio; e a (5) Articulação com o Fórum de Licenciatura em Ciências Sociais.

Dessa forma, percebemos que a proposta delineada pelo coordenador dessa área do conhecimento tem uma progressividade indutiva, em que, do particular para o geral, foi trabalhada a seleção, a inserção, a vivência acompanhada, a pesquisa e a integração entre a escola e a universidade. Não foi proposto um projeto verticalizante da universidade, suposta detentora do saber teórico para a escola que articula a prática de sala de aula. De um lado, o educador pernambucano alerta que “mantendo-se propedêutica e superposta à comunidade, ausente por isso mesmo de sua realidade, ela [a escola] é e vem sendo uma instituição dolorosamente perdida no tempo e no espaço” (FREIRE, 2002, p. 97). De outro, reflete acerca da dicotomia universidade-escola:

Entendo que a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento, bem como nas questões de formação profissionais que atuam nas redes de ensino. Considero também que aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar seu ensino e a sua pesquisa (FREIRE, 2001a, p. 81).

Partindo dessa responsabilidade social da universidade junto à produção do conhecimento e à formação de professores por meio da aproximação que permite a *Práxis* e a

pesquisa, verificamos que a CACS conhece e utiliza a prática pedagógica freireana em seu fazer docente na licenciatura. Indagada sobre o assunto, ela se posiciona:

Sim, não necessariamente em todo seu sentido e significado, mas posso dizer que utilizei recursos da teoria e metodologia freireana, na medida em que o curso das aulas segue, não apenas, como exposição de conteúdo, mas uma **metodologia dialógica**, que visa questionar o próprio saber do aluno de modo a levá-lo a experimentar uma **aprendizagem significativa** diante de sua inserção na universidade e no mundo no qual vive. As vezes, confesso ser difícil, porque se torna mais fácil simplesmente expor o tema, dependendo da turma, mas faço tentativas (Q, grifos nossos).

De todos os Coordenadores de Área entrevistados, a docente do Curso de Ciências Sociais foi o que se posicionou consciente da utilização em seu fazer pedagógico no Ensino Superior, dos recursos da “teoria e metodologia freireana”. Não trabalhava apenas a mera exposição verborrágica, mas o diálogo fomentador dos saberes dos educandos. Seu objetivo era contribuir para a aprendizagem significativa dos educandos, através da leitura do mundo que construiriam no âmbito da formação na universidade.

Sendo assim, “a re-leitura do real implica no fundo a percepção da percepção anterior do real e a percepção da percepção pode implicar um novo conhecimento do antigo conhecimento da realidade” (FREIRE *et.al.*, 1989, p. 48). O professor entrevistado também pontua a tensão enfrentada na práxis pedagógica que é a tendência à facilidade da simples exposição, ao invés do trabalho docente centrado na dialogicidade e na problematização da aula, partindo dos saberes dos educandos, possibilitando-lhes fazer a (re)leitura desses saberes, através dos saberes da Ciência.

Para esse educador universitário,

A Pedagogia Freireana é o ápice da Pedagogia. Tem vários métodos. A gente tem várias leituras, mas se não conhecer e não vivenciar, pelo menos um pouco da experiência Freireana, eu acho que não funciona. Depois de Freire tem que vivenciar essa experiência. Nós não concebemos a Pedagogia apenas como uma teoria, mas como uma prática. Nós visualizamos isso em Paulo Freire. Na medida em que você conhece e concebe essa teoria [...] pode relacioná-la com a realidade específica de qualquer escola (CASC, E1, concedida em 23 de julho de 2014).

Inferimos dessa fala que a Pedagogia Freireana é o “ápice da Pedagogia”. (GADOTTI, 2005). Compreendemos que diante da diversidade de métodos e de correntes pedagógicas elaboradas na História da Educação, não é possível um processo de formação de professores sem conhecer e vivenciar a “experiência freireana”. A Pedagogia de Paulo Freire

não é uma teoria esvaziada de sentido e significado, descolada do mundo e da história, mas uma prática datada e situada que (re)define e é (re)definida pela *Práxis Pedagógica* libertadora. É a localidade da prática docente que a faz global e não o contrário. Nesse viés, essa professora relata sua experiência como docente universitária dentro do Programa e a contribuição da Pedagogia Freireana para a docência na universidade:

No PIBID, por exemplo, você encontra no âmbito público, é claro, escolas mais estruturadas com recursos humanos mais qualificados; e encontra escolas bem menos qualificadas, com problemas estruturais gravíssimos. Mas na medida em que há uma prática e uma experiência de Paulo Freire, de concepção da teoria, dos conceitos pedagógicos – conceitos no nosso caso, sociológicos – vinculados àquela realidade, e a partir disso, você conseguir fazer uma aula, relacionar as suas teorias com os desejos e às necessidades daquela realidade específica, então contribui. Poderia dizer várias coisas, mas o básico é isso: **uma vinculação do que a gente aprende nas teorias com os saberes docentes**. Os saberes docentes estão lá, independentemente de você estar na condição de professora de nível superior, coordenando um programa como esse, levando alunos da Universidade para lá, mas os saberes docentes estão lá também. Cá, na Universidade estão os [...] outros saberes, mas é só na relação íntima entre esses saberes, com os saberes experimentais dos docentes lá, é que você consegue, efetivamente, articular essa relação teoria e prática. Eu acho que a gente aprende isso com Freire. Também, tem outros, mas Freire é o divisor de águas (CASC, E1, concedida em 23 de julho de 2014, grifos nossos).

Mediante os problemas da escola pública que se assentam nas questões estruturais e nas lacunas deixadas na formação de professores, a Pedagogia Freireana pode contribuir para mudanças de processos, através da construção de aulas contextualizadas, a partir da especificidade dos desejos e das necessidades dos educandos de uma localidade. Lembremos que a educação sozinha não pode trazer mudanças concretas, mas sem a mediação libertadora do conhecimento não pode haver transformações, quer sejam as mínimas possíveis. No processo de formação de professores não pode haver a dicotomia universidade-escola, pois os saberes docentes experimentais estão “lá”; “cá” na universidade estão os “outros saberes” que permitem a (re)leitura do mundo pelo viés da Ciência, na tentativa de (re)criar a teoria, a partir da prática.

Em síntese, não há dicotomia, mas uma relação íntima, multirreferencial e multifacetada da teoria com a prática, da universidade com a escola, tendo em vista a formação de professores e a reelaboração da Ciência, a partir dos saberes da escola. Portanto, essa percepção nos fazer refletir sobre o seu pensamento educacional como sendo o “ápice”, colocando-o como o “divisor de águas da Pedagogia” (GADOTTI, 2005; ROMÃO, 2001 e BECKER, 2010).

Em consonância com as falas das entrevistadas, os relatos do campo apontam que:

A professora Coordenadora de Área do PIBID de Ciências Sociais evidenciava a prática pedagógica freireana. Ela não trabalhava a relação professor-aluno de forma vertical, mas sabia escutar os alunos e a escola, na busca da construção de novos saberes da escola para a escola. Não se considerava como detentor do saber e nem o aluno como vazio de conhecimento. A aula não era momento de depósito, mas de construção de saberes (ROC, EEFM Presidente Humberto Castelo Branco, 24 de julho de 2014).

Podemos inferir desse relato que o CACS evidenciava em sua prática cotidiana a Pedagogia Freireana. Seu exercício docente estava fundamentado na relação professor-aluno, mediada pela escuta dialógica do aluno e da escola. A aula não era um depósito a ser aprendido e reproduzido, mas um momento de construção e reelaboração. O professor da educação básica e a escola não eram considerados vazios de conhecimentos a serem “preenchidos” pela universidade.

É possível a construção de novos saberes *da escola para a escola*, em parceria com a universidade, assim como propõe o PIBID. O professor universitário precisa ter essa sensibilidade docente de aprender a escutar o que a escola e seus professores estão dizendo, a fim de que, numa relação de parceria pedagógica, viabilize a reflexão, o ensino, a pesquisa e a busca da melhoria da educação básica e, por conseguinte, do ensino superior, através de sua práxis na licenciatura.

Essa aproximação com a Pedagogia Freireana também focaliza o que estamos defendendo como centralidade do ser e fazer docente: a humanização. Assim, em relação a licenciatura em Ciências Sociais, essa humanização nos faz pensar que “[...] uma formação sociológica para a cidadania significa sempre a associação com a realidade do docente na escola pública” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 2). Portanto,

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais tem como fundamento básico a formação de professores para atuarem no Ensino Médio, especificamente, na disciplina de Ciências Sociais, que é entendida, ao lado da Filosofia, como necessárias ao exercício da cidadania dos escolares, [...] que possibilite aos discentes instrumentos próprios de compreensão das problemáticas sociais, políticas e econômicas da sociedade (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 1 e 2).

A CACS entende que esse curso tem como base a formação de professores para a docência no Ensino Médio, pois essa disciplina, ao lado da Filosofia permite aos educandos

aprenderem elementos críticos necessários ao exercício da cidadania. Assim, é possível que a docência viabilize a construção de instrumentos próprios de compreensão da sociedade, a fim de que, por meio do entendimento que problematiza a realidade, os sujeitos sócio históricos possam entender melhor a si mesmos, através do processo de humanização, que se dá por meio do conhecimento. Nesse aspecto, o professor universitário se posiciona quanto aos objetivos da licenciatura em Ciências Sociais:

[...] nosso objetivo é mais um desafio: manter a chama desses alunos, a fim de que realizem a experiência docente. A gente sabe que vários deles não permanecerão, mas a gente tem o objetivo que se pelo menos alguns ficarem, sabemos que eles estão inseridos na experiência docente. Então, nosso objetivo primordial é esse: **o desafio permanente de formar bem esses alunos exatamente como a gente começou, mediante a teoria freireana, não só Freire, mas mediante as teorias sociológicas, mediante as metodologias de ensino que a gente traz também da Pedagogia.** E, principalmente, formar alunos numa **pedagogia humanista**, porque mesmo nas Ciências Humanas (Ciências Sociais, Filosofia e outras ciências) os alunos querem aprender **técnicas de ensinar**. Querem fazer sem ter essa bagagem, que na realidade é o ‘feito e o a ser feito’, como diz Castoriadis⁵⁵. Você tem toda uma instituição, várias coisas, vários ensinamentos, vários métodos estabelecidos, mas esses métodos de ensino, teorias, são instituintes, está o ‘a ser feito’. Então, o nosso desafio não é ‘encher’ os meninos de teorias, mas que eles sejam formados nesse caminho do ‘a ser feito’. E se a gente consegue esse desafio de fazer com que eles, na experiência cotidiana na escola e do estudo [...], eles consigam ser **peças de bem** que queiram, não apenas, utilizar uma técnica boa de ensino, mas que consigam, efetivamente, bem se relacionar com as pessoas, articular-se bem com os seus estudantes. Enfim, ser uma pessoa mediadora [...] (CACCS, E1, concedida em 23 de julho de 2014, grifos nossos).

Na visão desse educador do ensino superior o objetivo do curso de Ciências Sociais é formar professores para a docência no Ensino Médio, a partir da Pedagogia Freireana com foco na humanização e na ética (“pessoas de bem”). A práxis docente não é um mero tecnicismo pautado no “como fazer”, mas na mediação pedagógica, que reflete sobre “o que fazer”, “para que fazer”, ou ainda, “contra quem ou a favor de quem fazer”. Entre as teorias e os métodos de ensino que estabelecem o “feito”, existe um caminho fundamentado no “a ser feito”, que permite o (re)desenhar constante do exercício do magistério na *Práxis*.

Comprovando essa maneira de pensar a docência universitária, os relatos de campo

⁵⁵ “[...] Cornelius Castoriadis (1922-1997) fue un filósofo, pensador político, crítico social, psicoanalista practicante, conocido soviétólogo y economista, cofundador de los ahora legendarios grupo y revista *Socialisme ou Barbarie* (1948-1965). *S. ou B.* desarrolló una crítica radical del totalitarismo soviético, crítica basada en la idea de la autogestión colectiva y ejerció gran influencia en la rebelión obrero-estudiantil francesa de mayo de 68. Hasta su muerte, acaecida hace una década, Castoriadis siguió escribiendo sobre política, sociedad, psicoanálisis, filosofía e imaginario, desde sus distintas perspectivas inspiradas del ‘proyecto de autonomía’” (Disponível em: <<http://agorainternational.org/es/index.html>> Acesso em: 02. dez.2014).

evidenciaram que “o professor coordenador de área do PIBID de Ciências Sociais, em sua prática, possibilitava a autonomia, através das comissões de trabalho, busca da educação com prática da liberdade que estabelece o caminho para a humanização” (ROC, EEFM Presidente Humberto Castelo Branco, 24 de julho de 2014). Entretanto, esse professor universitário reconhece que:

A Universidade exerce essa formação de professor, ou a formação inicial de qualquer profissão, pois ela tem um papel [...] formador. Ela quer formar inicialmente esse estudante para uma determinada área. No caso das licenciaturas, para a área de ensino. Eu ainda tenho uma crítica muito severa [...] à Universidade em relação às licenciaturas. A gente cuida pouco da formação inicial desse aluno. A gente está ainda muito apegada à formação teórica do Bacharelado (CACs, E2, concedida em 06 de agosto de 2014).

Verificamos uma crítica severa à formação universitária teorizante, no caso das licenciaturas mais voltadas ao domínio de uma área do conhecimento com foco no ensino. A Academia cuida muito pouco dessa formação inicial, que deveria articular *o saber* e *o saber ensinar*, no âmbito da licenciatura. Existe, ainda, uma herança muito bacharelesca e verborrágica, que não pensa o ensino a partir da aprendizagem. Em outras palavras, a docência universitária deveria direcionar suas reflexões e pesquisas da/na prática pedagógica sobre *como os educandos aprendem* para que possa construir a visão de *como o educador ensina*.

Diante disso, em relação ao *Ciclo do Conhecimento*, na práxis pedagógica do CACS, quanto ao plano de trabalho, o objetivo do currículo é “desenvolver a formação do licenciando e a prática do professor do ensino médio de Ciências Sociais associada à pesquisa” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 2). A formação de professores parte da prática docente orientada pela pesquisa como postura investigativa da realidade. Por isso, dentre os resultados pretendidos com o Programa, verificamos que intenciona “fortalecer a formação na licenciatura, compreendendo a pesquisa como instrumento de conhecimento, de ensino e de transformação” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 5).

Em síntese, em relação ao *Ciclo do Conhecimento*, a docência universitária concebe a formação de professores voltada para a *pesquisa*, permitindo aos educandos a (re)laboração do conhecido, por meio do *ensino* e da investigação do desconhecido, tendo como horizonte a transformação da realidade por meio da *Práxis*. Sendo assim, o professor universitário afirma:

A nossa proposta de projeto já era desenvolver uma pesquisa-ação, que é uma modalidade de pesquisa em que, não se trata apenas de uma investigação de fora para dentro, mas de dentro para fora também. O que eu quero dizer? Que a pesquisa-ação é uma pesquisa interventiva, sem deixar de ter o outro lado do aspecto teórico-metodológico da pesquisa que é toda a sua prática: os fundamentos teóricos e outros instrumentais de pesquisa. A pesquisa-ação visualiza um ponto básico que é atuar junto com a comunidade, ou no caso a escola, o espaço específico de pesquisa, que vai atuar junto com os pesquisadores [...] (CACCS, E1, concedida em 23 de julho de 2014).

O Ciclo do Conhecimento no Curso de Ciências Sociais se materializou na *do-discência* e na *pesquisa-ação*. O ensino e formação de professores na prática e pela prática se desenvolveu pela investigação de *dentro* para fora e não meramente de *fora* para dentro. Não foi a universidade falando à escola, mas *com* a escola. A racionalidade pedagógica que orienta essa maneira de enxergar o Ciclo do Conhecimento está baseada na ação comunicativa e não na razão instrumental (BOUFLEUER, 2001; THERRIEN, 2012).

Nesse aspecto, a pesquisa-ação trabalhou com a escuta da comunidade, da escola e dos professores, buscando uma intervenção construída teoricamente na práxis pedagógica cotidiana. É possível aprender a prática docente no contexto da escola como lócus da formação de professores, de tal forma que na *do-discência* aprende-se melhor o conhecimento existente sobre o exercício do magistério; e na *pesquisa*, estabelece-se o caminho para a apreensão do que se ignora, em relação às novas situações que possam ocorrer na sala de aula. Esse processo foi desenvolvido mediante as seguintes etapas:

Nós fizemos três oficinas. Primeiro, as oficinas de formação: tipos de pesquisa, o que é conhecimento, os métodos de pesquisa, entrevista, questionário. Essa oficina foi conceitual. A segunda oficina foi justamente para eles serem formados em um aplicativo de questionário – nós utilizamos a **pesquisa-ação**, mas utilizamos a base estatística-quantitativa, porque a gente queria encontrar dados nas escolas com o maior número de estudantes. Os **pesquisadores populares** foram formados. Fizemos pré-testes com eles e tudo. [...] No final fizemos um grupo focal com os professores, com alunos e com os **pesquisadores da Universidade** que trabalhavam nas duas escolas. Então, tudo isso resultou num relatório de pesquisa baseado nas seguintes questões: primeiro, esse **conhecimento geral** de quem são os alunos, **quem são os professores** na busca de definir o perfil deles. Depois a concepção que eles tinham da **escola pública**, porque que eles foram para escola, suas motivações, representações e as percepções que eles tinham da escola pública. E no final, a terceira parte do questionário, era para ver a **relação dos alunos com as autoridades**, seja a gestão, seja os professores, passando por essa questão mais política, desde a relação com a autoridade até com os possíveis movimentos políticos e sociais que existem na escola, como o grêmio, o sindicato dos professores e conselhos – foram os que eles mais citaram esses mecanismos. E aquela pergunta final e básica: Quais são as perspectivas que eles têm ao sair da escola? **Então, isso resultou um relatório que a gente devolveu a escola e apresentou em seminário quando finalizou o PIBID. Neste sentido, os alunos iam vinculando a formação, digamos, a bagagem pedagógica, teórica, sociológica, para o ensino de Ciências Sociais em nível médio, vinculado**

à pesquisa. A pesquisa que não era só investigativa, o que a gente chama de pesquisa que só vai lá e colhe os dados – tem um autor que chama de ‘**pesquisa assalto**’. E a pesquisa-ação, não. Ela é uma **pesquisa-processo**. Então, no processo de pesquisa os alunos já iam desenvolvendo **a busca, a descoberta, o permanente conhecer da realidade junto com os alunos da escola** (CACs, E1, concedida em 23 de julho de 2014, grifos nossos).

A pesquisa-ação como caminho teórico-metodológico permitiu a abordagem do Ciclo do Conhecimento, na perspectiva em que o ensino e a pesquisa articularam os “pesquisadores populares” e os “pesquisadores universitários” numa concepção científica fundamentada na racionalidade prática, na pluralidade e na multirreferencialidade dos saberes da docência. Os pesquisadores da universidade e os pesquisadores da escola não têm saberes nem mais, nem menos elevados, mas *diferentes*. A investigação sobre o perfil dos alunos, dos professores, da concepção do que é a escola pública e das relações com as autoridades na comunidade escolar, permitiram a redação do relatório da pesquisa-ação, que foi devolvido à escola para solidificar o processo formativo. Assim, “na Universidade, a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento. Tanto quanto o aluno, o professor precisa da pesquisa para conduzir um ensino eficaz” (SEVERINO, 2008, p. 13).

O CACS não trabalhou a postura investigativa na docência universitária baseada no produto da “pesquisa assalto”, mas na “pesquisa-processo” que escuta para intervir e não intervém para depois escutar. Neste sentido, a experiência da formação dos licenciandos se desenvolve a partir da bagagem pedagógica e sociológica construídas nas trilhas da pesquisa (FREIRE, 1996; DEMO, 2002; NÓVOA, 2007; COSTA, 2008; SEVERINO, 2008; FORMOSINHO, 2009). Nesse caminho, é possível por meio do Ciclo do Conhecimento realizar a busca, a descoberta permanente e o conhecer da realidade da escola como (re)aprendizado da docência em contexto. Em consonância com esse pensamento, esse docente universitário adverte para o fato de que:

Não existe ensino sem pesquisa. Isso não é um jargão: pesquisa, ensino e extensão não viraram um jargão. É efetivamente o que é a prática pedagógica de todo o professor. Então, o professor é pesquisador, o pesquisador-professor. Então, a pesquisa é o caminho instrumental mais propício para o professor, tanto criar a sua prática diária, como se manter atualizado em seu conhecimento. A pesquisa trata tanto em termos de pesquisas teóricas, pesquisas dos recursos metodológicos e didáticos quanto a pesquisa no dia a dia, para o seu aluno desenvolver. Então, a pesquisa é fundamental: não existe ensino sem pesquisa (CACs, E2, concedida em 06 de agosto de 2014).

A práxis pedagógica de todo professor universitário deve se articular no tripé que define a missão do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. Todo pesquisador deve ser professor e todo professor é um pesquisador de sua prática. Não há dicotomia entre a docência e a pesquisa, pois quem ensina só pode ensinar se estiver permanentemente aprendendo *pela e na* pesquisa. A investigação é o “caminho instrumental” mais adequado ao professor em exercício *do-discente* (criação da sua prática diária) e *pesquisador* (atualização do seu conhecimento). Em síntese, os relatos de campo comprovaram essa prática pedagógica articulada ao *Ciclo do Conhecimento* e à configuração dos *saberes da docência*:

Os saberes dos supervisores e bolsistas eram reconhecidos pela professora Coordenadora de Área. Havia em sua prática a humildade pedagógica. Ela dizia aos supervisores e bolsistas que diante das condições da docência na educação básica, talvez não conseguisse dar aulas no Ensino Médio. Estimulava os participantes do PIBID investirem na pesquisa, sendo que foi desenvolvido nessa escola a metodologia da pesquisa-ação. Contudo, verificamos segundo o relato do professor supervisor que ‘a escola em si não tem noção da necessidade da pesquisa. O bom professor da escola é aquele que tem controle de sala, não deixa os alunos bagunçarem e isso basta. A pesquisa é um perigo. O projeto do PIBID ainda tem as escolas como espaços ainda não garantidos para o seu desenvolvimento’. Nesse sentido, ‘os sujeitos que fazem a escola não discutem a escola. É tudo de cima para baixo. O ensino é mecânico’ (ROC, EEFM Presidente Humberto Castelo Branco, 24 de julho de 2014).

A humildade pedagógica fazia com que a CACS reconhecesse os saberes dos educandos (licenciandos e supervisores). Reconhecia as problemáticas ao redor da docência na educação básica e suas limitações, diante desses fatores sociais que desconfiguraram o magistério no Ensino Médio. À escola não é dada a possibilidade de pensar sobre si mesma.⁵⁶ Os sujeitos que fazem a escola não refletem sobre ela. Mesmo em face à democratização da

⁵⁶ Apesar desse silenciamento, somos informados que em 2011 houve uma experiência de dar voz aos sujeitos da escola, pois “o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEC) reuniu os técnicos (articulares centrais) e formadores da Coordenadoria Estadual de Formação de Executivos Escolares para Educação Básica (CEFEB) para apresentar o trabalho realizado na construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas integrantes do grupo 1 do Programa de Formação de Executivos Escolares. [...] A professora Maria Estrela Araújo Fernandes, assessora do PPP, informa que o projeto tem como finalidade auxiliar as escolas na construção da identidade da instituição através de quatro etapas: 1. Recuperação da história das escolas; 2. Diagnóstico; 3. Marco referencial; 4. Programação. Este trabalho é desenvolvido ao longo de dois anos e será finalizado em junho de 2012 [...]” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2011). Do ponto de vista de ações dessa envergadura em Fortaleza, “as diretrizes curriculares Municipais para o Ensino Fundamental (DCM) sistematizam o que foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96) e outros marcos legais que regem o sistema educacional do Brasil. Em Fortaleza, a DCM foi elaborada de forma democrática, num processo que contou com a participação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, dos distritos de educação, bem como das secretarias de Direitos Humanos e Cultura de Fortaleza” (DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA, 2011, p. 7). Esse trabalho foi organizado pelas professoras Flávia Regina de Gois Teixeira da SME e Ana Maria Iório Dias, da Universidade Federal do Ceará.

escola pública, o Sistema de Ensino Brasileiro ainda é verticalizante e mecanicista, não dando voz e vez àqueles que constituem a escola. Nesse jogo de forças que tem silenciado a escola e, muitas vezes, a universidade, é preciso pensar sobre os saberes da docência.

Quanto aos saberes *do-discentes*, “não existe docência sem discência”, apontando o plano de trabalho e os objetivos do currículo, a intenção do CACS é “construir inicialmente diagnósticos das condições de oferta do ensino nas escolas, por meio da observação, do exercício do olhar que ver o lugar e seu entorno, que compreende, registra e constrói sentidos e significados” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 2). Verificamos o respeito ético aos saberes da escola como ponto de partida na construção dos sentidos e significados do ensino e da aprendizagem da docência. A pluralidade dos saberes dos educandos estabelece a esteira para a reflexão sobre a diversidade dos saberes da docência (FREIRE, 1996; TARDIF, 2002; THERRIEN, 2012; D’ÁVILA, 2012). Nesse aspecto, o coordenador assim se posiciona:

A gente costuma dividir os **saberes mais intelectuais**, que são aqueles saberes que são formulados na Academia. Claro que todos os saberes e conceitos são formulados com base no campo empírico, mas muitas vezes fica um pouco fechado naquele âmbito acadêmico, como se ali se produzisse o conhecimento (CACS, E1, concedida em 23 de julho de 2014).

Essa fala nos faz refletir: porque a universidade tem valorizado mais os “saberes intelectuais” da Academia na formação de professores, em detrimento dos “saberes da prática”. Os primeiros são produzidos no “campo empírico” do segundo? Os saberes são gestados na reflexão sobre a prática (re)orientada pela teoria que a (re)configura e traz à luz uma nova abordagem epistêmica da realidade. Não é possível pensar na docência universitária unilateral, que enxerga apenas os saberes da área de conhecimento como único elemento do exercício do magistério. Ao contrário, segundo Masetto (2003), pelo menos quatro grandes eixos formativos são necessários ao exercício da docência “[...] o próprio conceito de processo de ensino – aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor–aluno e aluno–aluno no processo, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional” (p. 27).

Portanto, a compreensão do processo ensino-aprendizagem, a gestão do currículo, o entendimento da relação professor e aluno, e os conhecimentos teóricos e práticos da tecnologia educacional são fundamentais ao fazer docente. Saber não é sinônimo de saber

ensinar. Os saberes do educador não são um fim em si mesmos, mas um meio para que educadores e educandos atinjam o objetivo do processo de ensino: aprender melhor o que já se sabe e descobrir o que se ignora. Ensinar exige disposição constante para aprender na esteira da rigorosidade metódica de quem exerce a docência de forma ética e estética. Nessa direção, o professor entrevistado se posiciona sobre os saberes fundamentais à docência:

Primeiro, ele precisa **saber**. O professor que improvisa, por mais que ele seja dinâmico e tenha estudado processos dinâmicos de grupos de estudos, precisa saber. Ele necessita dos conhecimentos básicos da sua disciplina, da sua área de conhecimento maior, e da disciplina específica que ele está ministrando. Então, conhecer as teorias que lhes cercam e que fazem parte da sua formação (CACs, E2, concedida em 06 de agosto de 2014, grifo nosso).

Os saberes da docência universitária começam a se desenhar nos saberes do-discentes dos conhecimentos básicos da disciplina lecionada, da grande área a que pertence (Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes)⁵⁷ e das teorias que lhes cercam.

Partindo da grande área do conhecimento, dos saberes específicos da disciplina e das teorias que orbitam ao redor dessa Ciência, faz-se necessário conhecer os caminhos de gestão e transformação pedagógica/ética do conteúdo em matéria, tendo em vista a aprendizagem e a formação dos educandos, a partir da ação comunicativa e da racionalidade prática (BOUFLEUER, 2001; THERRIEN, 2012; THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2010). Para tanto, uma das ações previstas no subprojeto é o “laboratório sobre metodologias e recursos didáticos no ensino de Ciências Sociais para docentes do ensino médio” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 5). Portanto,

Se o objetivo máximo da docência é a aprendizagem do aluno, é imprescindível que a formação do professor universitário contemple a preparação pedagógica, de modo que se compreenda o processo de ensino-aprendizagem e o que realmente significa aprender, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo (COSTA, 2008, p. 47).

⁵⁷ Essas nove grandes áreas estão dispostas no site da CAPES/CNPq, sendo que desde setembro de 2005 existe uma nova tipologia em estudos e discussões que visam alterar as nomenclaturas, exceto das Ciências Humanas e das Biológicas (BRASIL/MEC/CAPES/CNPq. Áreas do Conhecimento. Disponível em: <http://www.memoria.cnpq.br/areasconhecimento/docs/cee-areas_do_conhecimento.pdf> Acesso em: 10. Out. 2014)

Para além dos conhecimentos da área e da disciplina, é imprescindível ao docente universitário a formação que abarque os *saberes didáticos-pedagógicos*. O ensino pressupõe as teorias e a prática docente pautada na aprendizagem. Contudo, “[...] o problema maior é que temos uma tendência: ‘Vamos formar para os métodos de ensino’, e não é só isso. Na verdade, não é nem ‘nós vamos formar’, nós vamos juntos trocar experiências, aprender e ensinar” (CACs, E1, concedida em 23 de julho de 2014). Nesse sentido, “[...] há os saberes da experiência que, independentemente do supervisor, ou outro professor estar, digamos assim, atualizado nos saberes acadêmicos, ele está desenvolvendo ali a sua forma, o seu método de ensino” (CACs, E1, concedida em 23 de julho de 2014).

Os *saberes didáticos-pedagógicos* articulados na experiência do Coordenador de Área são descritos de forma que,

Não existe prática pedagógica em nenhum ensino sem um estudo anterior e um aprofundamento de suas principais questões e teorias. Mas quando eu digo, ‘um estudo anterior’ não significa que esse ‘estudo anterior’ é separado de um dia a dia prático em que você utiliza os recursos disponíveis e as metodologias para realizar uma Didática na sala de aula. Entretanto, você precisa [...] estudar. A prática pedagógica diária não está desligada desse aprofundamento cotidiano das questões que você vai abordar em sala de aula. Então, precisa de estudo, de aprofundamento, de atualização dos conceitos e na prática diária você se utilizar dos vários recursos disponíveis (CACs, E2, concedida em 06 de agosto de 2014).

A teoria pedagógica é gestada na prática cotidiana em que o docente politicamente seleciona a metodologia e os recursos para o exercício didático em sala de aula. Assim, os saberes didáticos-pedagógicos não são estanques, mas devem ser aprofundados pelo estudo das teorias de aprendizagem, no contexto da prática docente. Apesar das especificidades das áreas do conhecimento, todo o professor precisa ser um pesquisador de sua prática, ter conhecimentos pedagógicos e filosóficos aplicados ao fazer docente. Por isso, o Coordenador de Área de Ciências Sociais declara:

[...] Só conhecer não é suficiente, porque eu posso ser uma grande pesquisadora, conhecedora e leitora de todos os clássicos das Ciências Sociais, por exemplo, e não ser uma boa professora; não ter esse diálogo, esse contato direto com os alunos. Então, além de saber os conhecimentos básicos, fundamentais de qualquer área do conhecimento, seja nas Ciências Humanas, nas Ciências Exatas, em qualquer outra Ciência, **é necessário que o professor se capacite o tempo todo nas propostas pedagógicas e didáticas**. Porque muitas vezes você considera que estando numa área muito específica, por exemplo, Química e Matemática, não importa você estudar os pedagogos, os educadores. **Todo o professor tem que ser um pedagogo**. Não é que ele vá seguir uma linha pedagógica, mas ele precisa conhecer a História da Pedagogia, as várias correntes e as dimensões pedagógicas, porque ele vai lidar com vários

saberes, os saberes da docência, os diferentes saberes. E aí, ele precisa disso. Então, tanto o saber básico fundamental da sua área específica, ampliando um saber mais filosófico. **Todo professor precisa ler, saber, e ser um filósofo; e ao mesmo tempo, cercar-se dos recursos pedagógicos.** Para isso não é só a dinâmica de grupo. Quando você fala em conhecimentos da Pedagogia, você tem que se saber a História da Pedagogia, os vários saberes que ela nos ajuda a compreender (CACs, E2, concedida em 06 de agosto de 2014 – grifos nossos).

Partindo do contato com a realidade dos alunos e do conhecimento de área específica, é impossível a experiência docente desarticulada da Pedagogia e da Didática. É preciso que os professores universitários estudem os pedagogos. A despeito da não consciência da decisão por “seguir uma linha pedagógica”, a não opção já é uma opção política por uma teoria pedagógica que orienta a prática docente. Nesse processo, o docente pode entrar em contato com toda a cultura pedagógica historicamente acumulada sobre *o que, a quem, para que, e como* ensinar. Verificando, permanentemente, como os pedagogos ensinaram, é possível, por meio desse conhecimento, contextualizar as teorias de aprendizagem, tendo em vista a transformação do conteúdo em matéria e a construção dos *saberes didáticos-pedagógicos* por parte de educadores na mediação do ensino junto, aos educandos.

Nessa perspectiva, é importante pensar nos *saberes dialógicos*, calcados no entendimento de que “ensinar é uma especificidade humana”. Para tanto, com os objetivos do currículo dentro do plano de trabalho, o docente universitário visa “desenvolver a articulação entre os estudantes e professores da disciplina Ciências Sociais do ensino médio, por meio da co-participação dos estudantes nas atividades desenvolvidas na referida disciplina;” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 2).

Os alunos da escola, os bolsistas de iniciação científica e os supervisores, são coparticipantes do processo de aprendizagem e não meros espectadores. Especificamente, o bolsista de graduação, no aprendizado da docência “[...] deixa de ser um mero observador da escola, das aulas e do professor e passa a ser um coautor de sua própria formação, contribuindo com a dinâmica da sala de aula, do professor e do cotidiano escolar como um todo” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 2). Nessa direção, o coordenador relata sua experiência com os saberes dialógicos:

Eu tento trazer para sala de aula a **metodologia dialógica**. Como, a partir do conhecimento dos alunos sobre os clássicos, sobre as práticas de ensino, – que a gente chama aqui, ‘práticas de formação’, os estágios, e os conhecimentos deles sobre a experiência prática que eles realizam, a gente pode dialogar com os autores, com o conhecimento mais amplo e com a Filosofia? E aí, fazer esse caminho de ida e volta entre teoria e prática. Mas eu faço ainda uma autoavaliação: eu acho muito pouco. A

gente ainda está muito no início dessa trajetória (CACS, E2, concedida em 06 de agosto de 2014).

Em aproximação com a Pedagogia Freireana por meio da “metodologia dialógica” é possível articular a função da Universidade de ensinar o conhecimento culturalmente acumulado pela humanidade com a (re)criação de novas formas de saber, a partir da *realidade*. Essa é a práxis pedagógica reflexiva e dialógica que deve orientar o trabalho docente no ensino superior. É um movimento dialético de ir e vir constantemente entre a teoria e a prática reflexiva. Entretanto, o CACS sinaliza alguns problemas: *ainda estamos apenas no início dessa trajetória no Ensino Superior*. A interação entre o professor universitário, os licenciandos e os supervisores da escola permitiram a formação de professores centrada no diálogo que enxerga nas perguntas da realidade as possibilidades de suas próprias respostas. Dessa forma, concordamos que o novo projeto curricular do Curso de Ciências Sociais,

[...] tem contribuído com a formação inicial, na medida em que a Universidade é o espaço de transmissão do saber e de criação de novas formas de saber. Quando ela só transmite, então ela não está produzindo exatamente o conhecimento em si para os alunos. Contudo, quando a Universidade, além do conhecimento específico que ela precisa passar e dialogar com os alunos, ela cria novas formas, saberes, metodologias, e, enfim, investe no ensino e no conhecimento, aí sim, ela está passando novas formas, novos saberes (CACS, E2 concedida em 06 de agosto de 2014).

A universidade como espaço de transmissão e criação de novos saberes, por meio da dialogicidade, pode construir uma prática docente ancorada na colaboração tendo como horizonte a autonomia dos educandos. Dessa forma, a docência universitária na licenciatura não é um mero exercício de poder de domínio de uma área do conhecimento, mas um diálogo colaborativo entre educadores-educadores, educadores-educandos, educandos-educandos e universidade-escola-sociedade, na busca da construção de saberes científicos pautados nas demandas do senso comum de forma a melhorar a vida das pessoas. Por isso, verificamos nos registros de campo que,

A prática pedagógica do coordenador de área do PIBID de Ciências Sociais pautava-se no trabalho colaborativo visando a autonomia. Para organizar o trabalho foram criadas três comissões: (1) Comissão de estudos; (2) Comissão de eventos; (3) Comissão de relatórios. A autonomia concedida de maneira alguma estava desarticulada da cobrança e compromisso, geralmente feita por lembretes em *e-mails*. Eram organizados encontros com as escolas participantes do PIBID de Ciências Sociais, em que supervisores e bolsistas podiam pensar juntos com a professora em intervenções a partir dos problemas específicos de cada escola (ROC, EEFM Presidente Humberto Castelo Branco, 24 de julho de 2014).

Segundo o relato do supervisor que colaborou com a observação de campo, o professor coordenador de área de Ciências Sociais era [...] muito responsável, buscando o aprofundamento das questões trabalhadas, sempre usando discussões, a partir de leituras prévias, fazendo uso dos recursos visuais em sua mediação – geralmente data show (ROC, EEFM Presidente Humberto Castelo Branco, 24 de julho de 2014).

Em relação à *Práxis Pedagógica*, a docência universitária em Ciências Sociais se aproximou da Pedagogia Freireana na direção de possibilitar aos educandos situações reais de ensino em que foi possível perceber o confronto entre os fundamentos teóricos e a experiência da prática docente. Diante disso, esse docente universitário argumenta:

Além de adentrar na intimidade da escola e da sala de aula, conhecendo seu ritmo, rotinas, fazeres e saberes, o bolsista de iniciação à docência deverá, com base nas orientações da coordenação de área e do supervisor, conceber e executar situações de efetivo ensino das Ciências Sociais. Tal vivência visa oportunizar situações de concretização e confronto entre os fundamentos teóricos e práticos do repertório de conhecimentos profissionais em constituição (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 3).

É nesse contexto de (re)elaboração da teoria que (re)orienta a prática que se (re)constrói repertório dos saberes da docência. Teoria sem prática é mero academicismo vazio. Prática sem teoria é ativismo cego. Contudo, a docência universitária que fomenta a articulação da teoria-prática que constitui a *Práxis* permite situações significativas de aprendizagem para o adequado exercício do magistério. Nesse sentido, “a presente proposta entende que a reflexão se faz na prática, razão pela qual buscará primar pela reflexão permanente mediante as necessidades do ensino de Ciências Sociais nas escolas, sempre visando possibilidades de enfrentamento prático de problemas” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 4). Não é a prática que é formativa, mas a reflexão da prática na prática que permite o salto da docência pautada no espontaneísmo da *poiésis* para o ensino assentado na *Práxis Pedagógica*.

Nesse aspecto,

A proposta tem como mote a aprendizagem da profissão mediante a aproximação dos mundos da universidade e da escola, especialmente do trabalho do professor no contexto da sala de aula. Nesse sentido, o bolsista de iniciação à docência realizará um conjunto de ações, as quais abrangem desde o levantamento das condições de oferta do ensino na escola às práticas e dificuldades que caracterizam o fazer pedagógico docente em situação de aula” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PIBID-UECE, 2009, p. 3).

Os mecanismos que permitiram esse contexto de aprendizagem dos saberes da docência “em situação de aula” são descritos a seguir:

Toda semana a gente se reunia e ao mesmo tempo trabalhávamos a inserção gradual desses alunos-bolsistas, junto com os supervisores e a coordenação também indo lá – uma inserção contínua na escola. Então, não tem como você ficar formando grupos de estudos – o que é bom e tudo – sem toda semana, radicalmente [...] estar na escola vivenciando-o no âmbito da prática. É tanto que os alunos perguntavam: ‘Mas professora a gente já observou. Por que a gente vai começar se repetir, nós já observamos?’ E aí a gente já dizia: ‘Mas a prática docente é uma prática cotidiana’. Então, ‘você está dizendo que não está fazendo nada, olhe! Observe! Sinta! Cheire! Faça! Use os seus sentidos! Visualize’. E daí, eles começavam a trazer detalhes que aparentemente achavam insignificantes, mas que eram importantes. E quando a gente fazia o estudo eles traziam esses detalhes. [...] O PIBID [...] funciona porque eles estão lá todas as semanas. Os estudantes estão lá, cotidianamente, visualizando problemas, alegrias, tristezas, estudos. Toda a problemática e dificuldade da escola do que a gente sabe hoje eles estão vivenciando. Isso é de fato uma relação-vínculo entre teoria e prática (CACS, E1, concedida em 23 de julho de 2014).

A Práxis Pedagógica se desenhou no Curso de Ciências Sociais através da inserção gradual e contínua dos graduandos-bolsistas em acompanhamento aos supervisores e o Coordenador de Área. Não é possível aprender os saberes da docência isolados no academicismo dos grupos de estudo da universidade que não dialoga com as demandas da escola. A prática docente é um exercício que se dá no cotidiano do encontro entre educadores e educandos no contexto sócio histórico e deve ser refletido pedagogicamente.

A realidade da sala de aula, da escola e da comunidade determinam a intencionalidade do ser e do fazer docentes. Para tanto, é necessário trabalhar na formação de professores pautados na educação dos sentidos, que nos permite perceber o imperceptível (GHEDIN; FRANCO, 2011). A presença pedagógica do educador que desenvolve a habilidade de “ver as coisas estranhas nas coisas comuns” (LIMA, 2001) possibilita, dialeticamente, enxergar na realidade dos problemas, as potencialidades de superação. Nesse aspecto, o docente universitário faz uma crítica ao academicismo da universidade quando pondera sobre a licenciatura e o bacharelado:

Eu acho que no ensino superior, e eu me coloco junto, a gente está muito no academicismo, na teoria. Quando eu falo em academicismo é: por mais que faça essas respostas e fale da teoria e prática, tudo isso que eu falei até agora, mas quando chega na prática, você vai se autoavaliar e avaliar os seus alunos, você vê que a relação ainda é realmente muito teórica. Você exercita uma docência ainda muito a partir da teoria. Então, isso é um desafio constante para o professor do ensino superior (CACS, E2, concedida em 06 de agosto de 2014).

Não que o bacharelado não tenha a prática, a prática da pesquisa, a prática de conhecer, a prática de ensinar também. Mas na licenciatura, é como se ‘uma asa ainda tivesse quebrada’ – a gente só tem uma asa; e ‘não podemos voar só com uma asa’. A gente tem que voar com as várias asas: o ensino, a pesquisa, a didática, a pedagogia, a Ciências Sociais, no caso. Minha autoavaliação é essa: ainda fazemos Ciências Sociais muito teórica (CACS, E2, concedida em 06 de agosto de 2014)

Percebemos na fala desse educador universitário que a formação de professores na Academia ainda possui uma densidade teórica muito desarticulada da prática. A *Práxis Pedagógica* é o caminho de superação da prática ativista e do teorismo vazio de sentidos e significados da realidade. O CACS levanta a questão da dicotomia entre o ensino e a pesquisa, entre a licenciatura e o bacharelado, pois é preciso fazer a travessia para a docência universitária, que se articula na multirreferencialidade dos saberes do magistério: o ensino, a pesquisa, a Didática, a Pedagogia e o conteúdo. Assim, a pesquisa (re)define o ensino, possibilitando novas maneiras ao fazer didático, a partir de uma teoria educacional, tendo em vista a mediação do conteúdo de uma certa área de conhecimento numa perspectiva humanizante. Portanto,

O docente que para de criar, também para de buscar novas formas. Então, ele para tudo e fica só repetindo, reproduzindo teorias e métodos, dinâmicas até boas e maravilhosas, mas que não tem substância – elas um dia vão findar. Quando a pessoa é efetivamente formada para construir na relação cotidiana, construir teorias, construir ensino, construir técnicas, então ela consegue. Se a gente conseguir isso pelo menos com uns trinta por cento (30%) dos nossos bolsistas eu já fico feliz (CACS, E1, concedida em 23 de julho de 2014).

A docência é um fazer criativo e não mecanicista. O ensino desarticulado da *Práxis* é mera reprodução e não recriação do fazer pedagógico relevante para a vida dos educandos. É necessário formar na licenciatura para a (re)criação e não para a mera repetição. A docência criativa fomenta a aprendizagem criativa, porém, a repetição reproduz o *status quo* e estabelece um processo de estagnação do professor que não lhe permite sair da zona de conforto do ativismo cego e nem do teorismo descolado do contexto. Em síntese, no processo de aprendizado da docência, é preciso compreender que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 1981a, p. 12).

Diante de tudo isso, discutiremos os saberes da docência universitária nos cursos de Educação Física e Matemática.

7 A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO PIBID-UECE E OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MATEMÁTICA

O objetivo da Didática é promover a reflexão sobre a docência, tendo a prática como ponto de chegada e de partida, na constante busca do desenvolvimento de um trabalho que alie o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico, em uma determinada área de conhecimento

(Maria do Socorro Lucena Lima)

Depois de verificarmos os saberes da docência universitária nos cursos de Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais, trabalharemos, agora, com as áreas das licenciaturas de Educação Física e Matemática. Retomando a epígrafe acima, percebemos que a Didática é a reflexão sobre os fenômenos da prática do ensinar e do aprender como ponto de partida e de chegada. Em suma, a Didática nos faz pensar no ensino que articula o saber (conhecimento científico) e o saber ensinar (conhecimento pedagógico) em determinada área do conhecimento.

Nessa direção, discutiremos as aproximações e/ou distanciamentos da práxis pedagógica dos coordenadores de área do PIBID-UECE de Educação Física e Matemática, na busca da construção dos saberes da docência universitária. Sendo assim, usaremos as seguintes abreviaturas para identificar os sujeitos e os instrumentos de coleta dos dados empíricos da pesquisa: Coordenador de Educação Física (CAEF) e Coordenador de Matemática (CAM), adotando as mesmas siglas para Entrevista 1 (E1), Entrevista 2 (E2), Questionário (Q) e Registros de Observação de Campo (ROC) utilizados no capítulo anterior.

7.1 OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O subprojeto de Educação Física teve como temática a *Ampliação da perspectiva de formação em Educação Física: aprendendo a ensinar*. Suas ações estão em torno da:

- a) Familiarização do grupo consigo e com a escola;
- b) Realização de um diagnóstico da escola e aulas de Educação Física escolar;
- c) Ensinar Educação Física na escola;
- d) Movimentar a Escola: outras possibilidades; e

e) Socialização da experiência e dos resultados do subprojeto (SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID-UECE, 2012, p. 2-5).

Na busca pelo alargamento da visão da formação do educador físico no exercício do aprendizado da docência, o CAEF afirma quanto aos objetivos que:

Sua pertinência está manifesta no intuito de valorizar a formação dos futuros professores da área com base no conhecimento da escola, de abrir espaços para a inovação no modo de ensinar a docência e de assegurar mais qualidade à formação profissional no âmbito da Licenciatura em Educação Física (SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID-UECE, 2012, p. 2).

Percebemos que na agenda desse professor universitário está a valorização dos processos formativos de futuros professores no contexto da escola, tendo em vista a inovação pedagógica e a qualidade na formação profissional dos graduandos. Entendendo a polissemia do conceito de inovação pedagógica⁵⁸, com base em Cunha (2008, p. 24-29) podemos dizer que esses processos inovadores do fazer docente orbitam ao redor da *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, da gestão participativa, da reconfiguração dos saberes, da reorganização da relação teoria/prática, da perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, da mediação e do protagonismo docente*. Nesse sentido, a autora pondera que:

Compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Acostumados a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática (CUNHA, 2008, p. 29).

Tendo a práxis pedagógica universitária como elemento de reflexão, de dúvida, de incerteza, de insegurança e de problematização na direção da busca de rupturas paradigmáticas no ensino academicista e verticalizante, o CAEF se aproxima de forma inconsciente da *Pedagogia Freireana*:

Digamos que utilizo de forma inconsciente esse tipo de pedagogia, pois é impossível trabalhar **Monografia** se não for baseado no **diálogo** com o aluno, **aproveitando seus interesses e suas experiências para motivá-lo a pesquisar em cima de temas**

⁵⁸ Cf. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Inovação, mudança e Cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.

relacionados à sua realidade (o que facilita e muito o trabalho para eles) Quanto a **Treinamento Esportivo**, sempre fica mais fácil repassar o conteúdo se apoiando em **experiências realizadas pelos alunos**, pois é um conteúdo um tanto denso de se trabalhar e muito apoiado nos conhecimentos esportivos internacionais (Rússia, Estados Unidos e Cuba), extremamente fora da nossa realidade. Então, quando os alunos trazem experiências próprias, considerando toda a conjuntura do nosso país e região para o esporte, fica muito mais fácil de eles entenderem as relações existentes entre política, dinheiro e esporte de alto rendimento (Q, grifos nossos).

O CAEF revela “inconsciência” da prática Pedagógica Freireana, mas afirma ser “impossível” ensinar na universidade sem o exercício do diálogo e da docência, a partir dos saberes de experiência e interesses dos educandos, tendo em vista a transformação pedagógica da matéria, utilizando a pesquisa da realidade como elemento formativo quanto ao *saber* (conteúdos disciplinares), *fazer* (prática pedagógica) e *ser* docente (exercício ético e político do magistério). Verificamos, pois, certa inconsciência teórica, mas uma prática completamente “molhada” da Pedagogia Freireana, no âmbito da docência universitária em Educação Física. Nessa direção, esse docente elabora um pouco mais seu raciocínio:

Eu não sou uma grande estudiosa dessa parte, mas até onde me recordo, Paulo Freire estudava muito pelo ambiente do indivíduo. Então, o indivíduo aprendia mais se ele tivesse a apropriação das noções do ambiente em que ele vivia para poder ter um aprendizado melhor. Assim, eu vejo isso como muito importante, porque acho que fica mais fácil do indivíduo aprender, a partir daquilo que ele acompanha, daquilo que ele vive, do que [...], simplesmente, conceitos ou noções que vem de cima para baixo. Eu acredito que ele consegue se apropriar muito mais dos conceitos daquilo que ele está aprendendo se ele vive aquilo na prática; fica muito mais fácil [...] do que simplesmente [...] pegar um livro e repetir conceitos decorados e repassar (CAEF, E1, concedida em 22 de maio de 2014).

O professor de Educação Física focaliza a Pedagogia Freireana, no que diz respeito ao “ambiente do indivíduo”, aos saberes do-discentes. Não é possível ensinar sem aprender. A experiência é o ponto de partida para o exercício da docência. Só podemos ensinar os conceitos a partir do concreto (FREIRE, 1985). Ensinar na universidade não é um exercício verticalizante de reverberar conceitos desarticulados da concretude sócio histórica dos educandos. A memória tem o seu lugar no processo de aprendizagem, contudo, é muito mais um *processo* de apropriação do conhecimento contextualizado do que um *produto* da memorização bancária.

Corroborando com esse pensamento sobre a *Pedagogia Freireana*, os registros de campo relatam que:

O professor coordenador de área do PIBID de Educação Física evidenciava a prática

pedagógica freireana. O foco de sua mediação era a ação dialógica baseada na escuta acerca dos problemas da docência. Ouvir, compreender os problemas, os ‘nós a desatar’ e o estímulo através de perguntas problematizadoras faziam parte da prática desse coordenador (ROC, EEFM Estado do Paraná, 03 de junho de 2014).

A docência universitária em Educação Física partia de uma prática pedagógica dialógica, baseada na escuta compreensiva das demandas cotidianas da educação básica. Essa postura permitiu a reflexão sobre a prática, através de perguntas problematizadoras a partir da realidade. Nesse viés, a *Pedagogia Freireana* não está pautada na bancariedade da memória esvaziada de sentidos e significados, mas na problematização da realidade dos educandos que tem foco na humanização, pois a proposta do subprojeto do PIBID de Educação Física está “[...] contribuindo para uma formação baseada na prática da reflexão sobre a prática e para a construção de uma cultura corporal mais reflexiva e autônoma por parte desses futuros profissionais” (SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID-UECE, 2012, p. 2). Em contrassenso, o professor universitário declara que:

[...] na Universidade, a gente [...] não precisa todo mundo trabalhar igual, mas que trabalhe em equipe, em conjunto, para se preocupar com a formação daquele indivíduo que vai para o mercado de trabalho. [...] Infelizmente, a gente não consegue essa parceria com todo o mundo. Então, acaba que uns ensinam do jeito que eles querem, outros fingem que ensinam e os outros realmente se preocupam realmente com a formação (CAEF, E2, concedida em 11 de julho de 2014).

Tendo em vista os problemas históricos da departamentalização e da fragmentação das áreas do conhecimento na universidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), é preciso pensar em parcerias e no trabalho em equipe, no que diz respeito à formação não necessariamente para o “mercado de trabalho”, mas para o “mundo do trabalho”⁵⁹. O objetivo maior não é o lucro, mas a inserção social do licenciando como sujeito consciente de suas ações no processo de sua humanização na esteira de sua trajetória de vida.

Os registros do campo revelaram que “o professor coordenador de área do PIBID de Educação Física, em sua prática, possibilitava a autonomia orientada dos estudantes, mediando conflitos, propondo os temas transversais, na busca da educação com prática da

⁵⁹ Nesse aspecto, ressaltamos que, Pimenta (2013), em palestra no *Seminário de Introdução aos Cursos de Mestrado e Doutorado* do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE-UECE pondera sobre os desafios da docência na universidade, frente à sociedade contemporânea globalizada, ao tratar sobre a sociedade da informação *versus* a sociedade do conhecimento; a transformação do modo de produção-refinação da exploração do trabalhador; os avanços da Ciência e da Tecnologia; a formação para o mercado de trabalho *versus* a formação para o mundo do trabalho; o esgarçamento das relações humanas e sociais; bem como, a reflexão sobre a universidade como instituição educativa ou mercadológica.

liberdade que estabelece o caminho para a humanização” (ROC, EEFM Estado do Paraná, 03 de junho de 2014). Nesse aspecto, o professor declara que não se consegue esse trabalho colaborativo com todos em seu departamento. Aqui, verificamos as problemáticas em torno do ensino na Academia:

Na minha visão, o ensino superior tinha que estar preocupado em fazer essa transição dessa formação limitada e técnica trabalhada até o Ensino Médio, para realmente uma formação de nível mais superior; ou seja, realmente ensinar a pensar, a realmente, ter autonomia e buscar ‘andar com as próprias pernas’ dentro daquela área em que o aluno está se identificando, apesar da gente saber que muitas pessoas procuram ‘receita de bolo’ que aqui na Educação Física a gente tem a três por quatro (3x4) (CAEF, E2, concedida em 11 de julho de 2014).

Aproximando-se da Pedagogia Freireana, esse Coordenador de Área compreende que o ensino superior deveria fazer a travessia do tecnicismo do ensino médio para o exercício de *ensinar a pensar autonomamente* para além das “receitas de bolo” da docência. O *que ensinar, para que e para quem* ensinar determinam o *como ensinar* do professor, no contexto de sua ação pedagógica. O objetivo maior da docência é fomentar situações significativas da aprendizagem como exercício da *autonomia* do pensamento (dimensão ético-política), na direção de possibilitar aos educandos, *inacabados* (dimensão histórica) que são, a experiência da humanização por meio do *diálogo* (dimensão pedagógica) na esteira do Ciclo do Conhecimento (BRAGA, 2012). Portanto,

A ideia é o que: esse é o conhecimento. A partir dele, se você pegar esse indivíduo, o que você pode fazer por ele? Como é que você pode trabalhar? Ou seja, ensinar o aluno a pensar por si. Ah, ‘eu tenho esse conhecimento. Eu sei dos princípios, [...] das metodologias. Mas dentro disso, o que é que é ideal para este indivíduo nesta situação?’ E realmente trabalhar isso para que o indivíduo faça autonomamente (CAEF, E2, concedida em 11 de julho de 2014).

Partindo do conhecimento da Ciência, seus fundamentos e metodologias, é preciso trabalhar com o ensino problematizador, que permita fazer a aplicação dos saberes em contexto. Não há receitas, mas princípios norteadores para a docência datada e situada, pois o ser humano e a realidade não são exatas, mas complexas, multirreferenciais e multifacetadas (TERRIEN, 2012). Por isso, o professor universitário pondera sobre a função da graduação/licenciatura nesse processo de aprendizado autônomo da docência:

Eu acho que **a graduação abre as portas para realmente a pessoa ver que tem muito mais conhecimento do que ela imaginava**, do que de repente aquele livro de biologia que ela tinha lá no Ensino Médio, que era aquilo que ela aprendeu e ponto final. Não. Aquilo é só um primeiro passo. E, justamente, a partir da nossa interação com a sociedade, que a gente vai verificando que existem várias formas diferentes do mesmo objeto (CAEF, E2, concedida em 11 de julho de 2014).

E a partir dessa concepção que acho que a função do ensino superior é isso: **dar essa visão para o indivíduo que ele precisa buscar realmente o conhecimento se ele quer a verdade científica acerca de um objeto em contexto**. A graduação vai dar essa abertura da mente, e aí ele ‘anda com as próprias pernas’ (CAEF, E2, concedida em 11 de julho de 2014, grifos nossos).

Percebemos que o ensino na “graduação [licenciatura] abre portas” para os educandos, de maneira que, na interação social ele vá percebendo as várias formas de ver o objeto. Nada é estático. A Ciência está em constante movimento, pois a realidade sobre a qual ela reflete, pesquisa e estabelece seus postulados é um eterno *devoir*. Por isso, a docência universitária deve fomentar nos educandos a necessidade pela busca, pelo conhecimento da “verdade científica” em contexto. Lembremos, porém, que, a verdade científica é histórica: possui um tempo e o lugar em que foi produzida. Para que seja aplicada em outros contextos, é preciso que se compreenda os princípios norteadores que a gestaram, a fim de que possam contribuir com outras realidades humanas. Devido a essa complexidade humana, na docência universitária o “erro e o equívoco implicam a aventura do espírito [...]. Afinal, o erro é uma forma provisória de saber” (FREIRE, 2006, p. 71) na busca pela autonomia dos educandos.

Essas reflexões nos levam a pensar sobre o *Ciclo do Conhecimento*. Quanto à *do-discência*, o professor universitário de Educação Física relata uma de suas experiências na disciplina de Monografia:

Muitos têm experiências diversas que de repente podem contribuir com o colega que se encantou por um tema que ele nem tem tanta experiência naquilo ali que quer estudar, que isso pode acontecer. Às vezes, pela leitura ele se interessa pelo tema, mas como não tem experiência e quer começar daquele ponto, porque que a gente não pode utilizar a experiência de outros para poder ajudar? E aí pronto. A partir disso, as próximas aulas ficam muito mais dinâmicas, porque eles já percebem uma certa abertura no começo. Se vou falar de justificativa e/ou objetivos, começa sempre aquela aula um pouco mais calada, mas para o final vai se tornando meio ‘bagunçada’, porque eles vão discutindo entre eles e eu vou lançando. Fico mais acompanhando, o que eu acho legal, porque eles vão se ajudando entre si, uns nos trabalhos dos outros (CAEF, E2, concedida em 11 de julho de 2014).

Na do-discência não é possível ensinar sem estar aprendendo, pois educadores e educandos têm “experiências diversas”. No encontro das intersubjetividades (BOUFLEUER, 2001; THERRIEN, 2009, 2012) é possível aprender através de um processo de alteridade: o

reconhecimento de si mesmo no outro. Através da contribuição de um colega é possível estabelecer o ambiente para o “encantamento” por uma área do saber. Nesse aspecto, faz-se necessário exaltar a leitura de mundo e a (re)leitura científica do mundo pela palavra-ação para que os educandos tenham acesso ao conhecimento culturalmente acumulado pela humanidade.

A docência visa fomentar a construção da “humanidade *toda*” em “*todo* homem” em “*todo* lugar”, sabendo que a cada situação nova de ensino é um desafio contextualizado e complexo a ser planejado, executado e avaliado pelo educador. Dessa forma, as aulas podem ficar “mais dinâmicas”, pois quando os educandos têm a percepção da abertura, do fomento à dúvida sistemática e do acompanhamento do educador no encontro em torno do conhecimento, a discussão e a ajuda mútua materializam esse processo de aprender melhor o que já se sabe (ensino) bem como investigar aquilo que se ignora (pesquisa).

Na pesquisa, como segundo aspecto do *Ciclo do Conhecimento*, duas propostas são apresentadas pelo CAEF, a partir da ação *Movimentar a Escola*:

Realizar um mini festival de diferentes danças locais, regionais, nacionais ou internacionais, explicitando a história, cultura e conjunto motor de cada uma delas (a ideia é que sejam formados grupos menores que fiquem responsáveis por pesquisar sobre danças que serão escolhidas em sala para apresentação); Produzir uma mini peça teatral representando a história da Educação Física, pesquisando o conjunto motor de diferentes tipos de ginásticas relacionando ao momento histórico político-social da época” (SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID-UECE, 2012, p. 4).

A docência universitária em Educação Física articula os *saberes culturais* para desenvolver os saberes da docência *na* pesquisa. O processo de pesquisa e elaboração de um “mini festival de danças” como manifestação histórica é o ambiente para a descoberta dos educandos acerca da *cultura corporal de movimento*, objeto de análise da Educação Física. A metodologia utilizada foi o trabalho em grupo e a dramatização, levando em consideração a realidade político-social da época. A diversidade de metodologias é coerente com a diversidade dos educandos, pois se cada aluno aprende de um modo, a utilização de variadas metodologias e recursos de ensino, tendo a *pesquisa* como postura investigativa da realidade, pode melhor contribuir para o exercício do magistério autônomo e humanizador. Nesse aspecto, o processo universitário se posiciona sobre o papel da pesquisa na docência:

Eu acho que tanto de aprofundamento, atualização e até de criação de autonomia do aluno, porque você instiga ele a buscar aquele conhecimento e não simplesmente dar a resposta. Poxa, eu estou em sala de aula e eu vou dizer como deve ser uma pesquisa,

mas eu acho que é muito melhor quando o aluno vai pesquisar para aprender porque ele começa a ver as dificuldades (CAEF, E2, concedida em 11 de julho de 2014)

É interessante quando eles dão os retornos: ‘Professora, eu tive muitas dificuldades em fazer isso’. ‘Pronto, tá vendo. Se às vezes a construção do seu mecanismo de coleta tivesse sido feito de outra forma, quem sabe poderia ter sido melhor? E se a gente modificasse, será que facilitaria?’ Assim, eles começavam a ver dentro do próprio trabalho, ou seja, o que facilita muito mais para eles aprenderem de forma autônoma (CAEF, E2, concedida em 11 de julho de 2014).

A docência universitária que articula o *Ciclo do Conhecimento*, que parte do sabido na *do-discência* movimenta-se em articulação com o ignorado e encontra na *pesquisa* uma forma de aprofundamento, atualização e criação da autonomia do fazer pedagógico. Ensinar não é dar as respostas certas, mas permitir um ambiente teórico-metodológico de abertura a fazer as perguntas até mesmo “erradas”. É pensando às vezes sobre as “perguntas erradas” que se pode aprender a fazer e a buscar as “respostas certas” (FREIRE, 1996).

Um possível caminho para a docência é ensinar a pesquisa na prática orientada pela teoria, pois o “aluno vai pesquisar para aprender por que ele começa a ver as dificuldades”. Numa perspectiva dialética, o erro é o caminho para o acerto. Nesse ambiente pedagógico, mediante os “erros” que são trazidos para a discussão na sala de aula, compreendidos pelo educador como caminhos dos educandos, na busca pelos “acertos”, é possível defender que o papel do educador não é de *transmissor* de conhecimentos, mas de *mediador e orientador* que, por meio da dúvida sistemática, permite ao educando buscar as suas próprias convicções no aprendizado da docência. Em síntese, “ensinar tem que ser um ato prazeroso e despertar no outro o desejo de aprender e o prazer em fazê-lo” (D’ÁVILA, 2012, p. 27).

O professor entrevistado reflete sobre os problemas que temos na docência universitária, no que diz respeito ao público e ao privado:

Uma das coisas que até a gente vê muito na graduação e na especialização é que os alunos de graduação, que se matriculam nas nossas especializações têm muito mais facilidade de elaborar uma monografia, conduzir o curso e até mesmo participar das aulas porque eles discutem e tiram dúvidas com muito mais facilidade do que alunos de outras instituições, quando vêm para cá, principalmente da privada. Os alunos da UFC⁶⁰ e da UECE, a gente tem muita facilidade de conduzir, tanto a aula como orientar monografias nas especializações. E a gente vê que muito é por isso, ou seja, é que na graduação o aluno teve um trabalho de realmente ir atrás, pesquisar sobre aquele determinado conteúdo e realmente ampliar os horizontes (CAEF, E2, concedida em 11 de julho de 2014).

⁶⁰ Universidade Federal do Ceará.

A docência universitária que se pauta no processo de discutir e tirar dúvidas na esteira da pesquisa como elemento formativo é o caminho para a aprendizagem significativa na graduação/licenciatura. Esse mecanismo permite um adequado e crítico desempenho na formação inicial, estimula e fomenta processos de preparação para a *formação permanente* (FREIRE, 1993, 1996), ou como chamam os autores, para a *formação continuada* (IMBERNÓN, 2006). A formação inicial na graduação/licenciatura, baseada na pesquisa, permite a construção de elementos, que serão fundamentais para a formação permanente do educador.

Nesse aspecto, o professor universitário indica que a *rede pública* de ensino superior está mais voltada à pesquisa do que a *rede privada*, pronunciamento que corrobora com os dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2011) apresentados na introdução dessa pesquisa que afirma que 29% dos mestres e 51% de doutores são servidores públicos no ensino superior, contra 44% de mestres e 17% de doutores na rede privada que, em sua maioria, são contratados em regime precarizado de hora-aula. Em suma, o exercício do magistério superior na graduação/licenciatura voltado para o ensino com pesquisa que, busca, procura e indaga para constatar, intervir, educar e se educar é mais eficaz, no sentido de construir os saberes da docência e ampliar os horizontes dos educandos, do que o ensino reprodutivista (FREIRE, 1996).

Em relação aos saberes da docência universitária no Curso de Educação Física, verificamos que os *saberes do-discentes*, materializavam-se através de uma práxis pedagógica não de transferência de conhecimentos, mas de criação de um ambiente significativo para a construção da aprendizagem dos educandos. Assim, os registros de observação de campo relatam que:

A prática pedagógica do coordenador de área do PIBID de Educação Física, nos primeiros momentos, sempre era uma abordagem sobre o Ensino Médio, a legislação educacional, e a Escola Profissional. O trabalho era desenvolvido por meio de estudo de textos sobre a educação e o PIBID, visando a apresentação de seminários. Havia espaço para intervenções e o planejamento das atividades dos supervisores e bolsistas (ROC, EEFM Estado do Paraná, 03 de junho de 2014).

O processo de aprendizagem é mediado pelo estudo de textos sobre a educação e o PIBID. Não é possível o aprendizado da docência sem uma reflexão sobre as teorias da educação, tendo como foco *o lócus* do exercício do magistério: o ‘chão da sala de aula’. Assim, “leitura, estudo, preparação pessoal é indispensável para se aprender e participar de uma

atividade coletiva de aprendizagem” (MASETTO, 2003, p. 122). As teorias educacionais e as intenções do Programa foram discutidas e apresentadas em seminários (SEVERINO, 2002). Nesse ambiente, é possível superar a docência pautada na memorização esvaziada de sentidos e significados e criar espaços para pensar em intervenções e no planejamento de atividades, a partir da realidade. Nessa direção, Fetzner e Souza (2012, p. 687) afirmam que Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lima (2010)⁶¹

Propõem que a formação de professores seja compreendida como superação de uma formação apenas técnica e de uma formação apenas no âmbito de seus fundamentos teóricos; nesse sentido, entende-se o PIBID como um programa que oportuniza a vivência da iniciação no campo da docência em diálogo com a formação teórica oportunizada na universidade, desde, é claro, que tais campos estejam em postura de troca e não de sobreposição de saberes.

Os saberes técnicos da teoria *sobre* a docência só podem ser apreendidos *na* vivência da prática docente e de suas demandas cotidianas. No PIBID, a universidade e a escola estabelecem um elo para a *troca* e não para a *sobreposição* dos saberes da docência. Não há hierarquia de saberes na constituição da docência e, sim, saberes construídos em teia, a partir das mais diversas fontes, seja na dimensão pessoal, formação inicial, prática profissional e/ou formação continuada (TARDIF, 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; FORMOSINHO, 2009a, 2009b). Sendo assim, o professor universitário relata sua prática pedagógica baseada nos *saberes do-discentes*:

Normalmente, a gente sempre tinha reuniões em grupos, tanto eu com os supervisores, ou mesmo eu, os supervisores e os alunos. [...] A gente perguntava como era o espaço lá, o ambiente, como é que eles já faziam, como eram as turmas, para gente poder, em cima disso, fazer a aplicação do que o PIBID esperava dentro daquela equipe (CAEF, E1, concedida em 22 de maio de 2014).

O docente universitário de Educação Física se coloca numa condição de aprender para poder ensinar. Revela saberes de uma prática docente assentada na investigação da realidade, para poder nela intervir. Em colaboração, supervisores e os licenciandos-bolsistas refletiam sobre o espaço, o ambiente e as turmas, a fim de contextualizar o Programa.

Quanto aos saberes *didático-pedagógicos* que encarnam o pressuposto de que “ensinar não é transferir conhecimento” no item *b* das ações, a *realização de um diagnóstico da*

⁶¹ Cf. PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

escola e aulas de Educação Física escolar, existe uma proposta de “elaborar, sob a orientação dos professores supervisores, documento com o diagnóstico sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física nas escolas” (SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID-UECE, 2012, p. 3). Os saberes didático-pedagógicos da docência universitária partiram de como os professores da escola e os licenciandos-bolsistas aprendem e não meramente de como o educador do ensino superior deve ensinar.

Para tanto, no item *a* das ações, *familiarização do grupo consigo e com a escola*, propõe em seu fazer docente, “realizar sessões de estudo acerca dos referenciais que dão sustentação à proposta pedagógica do PIBID UECE” (SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID-UECE, 2012, p. 2). Um dos resultados dessas ações pedagógicas era a “produção de 01 documento contendo diagnóstico da prática pedagógica de Educação Física na escola” (SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID-UECE, 2012, p. 5).

Nossos registros de campo apontaram para essa prática assentada nos saberes didático-pedagógicos da docência, pois,

Nas reuniões, o professor coordenador de área estimulava a participação dos supervisores e bolsistas, através da escuta, altruísmo e empatia. Reconhecia seus saberes e demonstrava habilidade de mediação das discussões e posicionava-se com clareza junto aos formandos do PIBID. Estimulava as reuniões, a reflexão, o senso crítico e ao espírito científico, fazendo sempre a relação da teoria com a prática (ROC, EEFM Estado do Paraná, 03 de junho de 2014).

Os saberes *didático-pedagógicos* foram desenvolvidos no Curso de Educação Física, através do estímulo à participação nos encontros centrados no protagonismo dos educandos, na escuta, no altruísmo, na empatia e no reconhecimento dos seus saberes. Esse trabalho se tornou possível através da habilidade do docente universitário no desenvolvimento da mediação pedagógica das discussões. Essa mediação estava associada à clareza de suas posições e postulados teórico-metodológicos, que promovia a reflexão, o senso crítico e a relação da teoria com a prática.

Numa outra perspectiva, o entrevistado faz uma crítica à docência universitária do seu departamento de ensino, em que também exerce o papel de coordenador do curso:

Mas, infelizmente, eu tenho muitos professores no colegiado que consideram que ‘o ensino tradicional é o correto e ponto final!’ E eu já tive muitos problemas com isso. Alguns alunos já vieram aqui em grupos reclamar e a gente teve que conversar com o professor e ele ser irredutível totalmente. Complicado [...] (CAEF, E2, concedida em

11 de julho de 2014).

Percebemos a dificuldade do CAEF, que também é coordenador do mesmo curso de licenciatura, quanto à postura pedagógica rígida e “irredutível” de um dos seus docentes defensores do ensino tradicional, como sendo a última palavra para o ato de ensinar. A falta de abertura dos docentes para aprenderem a ensinar é um dos problemas ainda enfrentados na universidade, pois quem entende que basta *saber*, entende que não precisa *saber ensinar*. Entretanto, defendemos que o ensino tradicional⁶² na universidade ainda tem suas contribuições, tais como a valorização do conteúdo e do professor, mas não é possível pensar na docência como um mero processo de transmissão, mas de elaboração do conhecimento, através de situações pedagógicas significativas para os educandos. Diante dessas convicções, historicamente,

[...] o ensino que temos expressa um modelo, um paradigma de universidade e de conhecimento. Logo, se nossa herança epistemológica mais próxima é decorrente do paradigma da modernidade, o ensino incorporará características como a especialização, a fragmentação, a ênfase nos aspectos metodológicos e recorrentes dualismos: teoria e prática, conteúdo e forma, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, entre outros (TAUCHEN; FÁVERO, 2011, pp. 411-412).

À luz de Tauchen e Fávero (2011), da fala da CAEF em consonância com a *Pedagogia Freireana*, verificamos que a questão da ausência dos saberes *didático-pedagógicos* na docência universitária é um problema epistemológico. Nossa prática docente ainda está assentada nos princípios da objetividade da modernidade ancoradas na especialização, na fragmentação, na ênfase metodológica e nos dualismos que desconfiguraram a docência (FORMOSINHO, 2009^a, 2009b). Isso porque o fazer pedagógico se estrutura numa concepção ontológica e epistemológica, que irá, por sua vez, constituir uma prática teórico-metodológica na universidade (TERRIEN, 2009, 2012; CAVALCANTE; SILVA, 2010). Na direção dos *saberes didático-pedagógicos* freireanos, assim se posiciona Franco (2009):

⁶² Aqui não estamos defendendo a Pedagogia Tradicional em suas bases inatistas, essencialistas e hierarquizantes e, por consequência, linear, verticalizante, autoritária e fragmentada. Ressaltamos que alguns elementos do ensino tradicional ainda são relevantes, dentre eles o foco no conteúdo e na valorização do educador. Essa linha de pensamento se aproxima muito da Pedagogia Freireana que advoga que quem ensina, ensina algo a alguém. Não é algo espontaneísta, mas intencional e possui um conteúdo culturalmente acumulado que todos os homens precisam aprender para se tornarem verdadeiramente humanos.

Parto do pressuposto de que **a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática.** Considero que os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente é a expressão do saber pedagógico (p. 13, grifos nossos).

Mediante a concepção da docência como uma prática social e histórica, os saberes didático-pedagógicos vão se construindo no processo dialético de transformação dos sujeitos no contexto da Práxis. Assim, os saberes pedagógicos fundamentam a práxis docente, na mesma direção em que a prática do professor é a expressão teórico-metodológica dos saberes pedagógicos. Numa direção contrária, indagada sobre sua aproximação com a Didática na especialização, mestrado e/ou doutorado, o docente de Educação Física afirma:

Pois é, não. Não tive. Eu acredito [...] que na graduação foi mais uma aproximação, mas não foi com a Didática propriamente dita. Eu sempre tive vontade de saber como é que eu como professora deveria ensinar para o aluno aprender. A minha preocupação era essa. Qual era a forma, a metodologia, o que falar? Como falar para eu poder, realmente, tocar o aluno? Como realmente o aluno aprender aquilo que eu estava querendo passar (CAEF, E2, concedida em 11 de julho de 2014).

O relato acima nos faz pensar que a formação inicial, apesar de suas limitações, tem grande influência na constituição dos saberes da docência. Entrementes, na experiência da docente universitária essa busca pelo fazer pedagógico no ensino superior estava mais voltada para questões pessoais (vontade de saber e preocupação), do que, efetivamente, por situações significativas do ensino e aprendizagem da docência. O foco desse professor universitário era: *como falar para conseguir “tocar o aluno” para que ele pudesse aprender?* Essas “frustrações” do professor em sua trajetória formativa da especialização, mestrado e doutorado na busca dos saberes didático-pedagógicos servem de referência para transformar a própria prática:

[...] essas várias situações desagradáveis que eu passei na minha vida é aquilo que eu não queria passar para o outro. Eu digo: ‘Não. Eu não quero que os meus alunos passem por isso!’, porque eu me senti tão deslocada e [...] tão mal com toda a situação. Eu me senti assim: ‘Poxa, eu estou perdendo o meu tempo’ porque eu não estou aprendendo o que eu queria aprender. Então, não vou fazer isso com o meu próximo. Logo, a tendência foi sempre essa, de tentar me colocar no lugar. Lógico que, cem por cento a gente não consegue. Quando o aluno dá o retorno é maravilhoso, porque a gente sabe onde é que está errando (CAEF, E2, concedida em 11 de julho de 2014).

O professor entrevistado começou a refletir sobre os saberes didático-pedagógicos

ao perceber essa lacuna em sua formação. Foi por meio de aprender a *como não ensinar* que ele começou a pensar sobre a necessidade de aprender a *como ensinar*. Essa condição que permitiu o desenvolvimento da “[...] escuta, altruísmo e empatia [...]” do educador junto aos educandos (ROC, EEFM Estado do Paraná, 03 de junho de 2014). Eles elementos da docência só puderam ser construídos, por meio da abertura para ouvir as demandas dos alunos. Portanto, é “[...] o **conhecimento da Didática** que viabiliza o trabalho do professor em conseguir transmitir sobre o que ele já leu, pesquisou e teve de experiência; ou seja, conseguir transmitir de uma forma que o aluno consiga compreender” (CAEF, E2, concedida em 11 de julho de 2014).

Nesse mesmo diapasão de tocar os educandos, através dos saberes didático-pedagógicos o professor universitário afirma:

[...] acredito também muito de **empatia**. Por mais que ele tenha chegado num Pós Doctor, que ele esteja num nível de conhecimento muito mais elevado, mas a base em si é a graduação. Toda essa formação que ele fez, se ele não conseguir converter para a graduação - e aí ele tem que entender que eu estou ‘pegando’ meninos de dezessete, dezoito anos, que a gente sabe que infelizmente são meninos e que muitos deles vêm de uma formação de ensino particular, que é aquele negócio, o professor fala, você escuta, decora e leva isso para o resto da sua vida. Quando chega na faculdade é um ‘baque’ muito forte. Então o professor tem que ter esse entendimento para facilitar porque realmente os alunos chegam muito imaturos. Então, se você não for trabalhando isso e construindo essa maturidade com o aluno para que ele perceba: ‘olha, agora você está vendo que o mundo é diferente [...] Você precisa [...] começar mudar a sua postura frente à Universidade e a sociedade de um modo geral’. Então, o professor precisa ter esse tipo de empatia porque senão vai continuar a mesmo de reprodução do ensino do jeito que já vinha no Ensino fundamental e Médio: ‘Eu falo e você escuta’, o tradicionalismo eterno. **É preciso educar para a visão de que o mundo é diferente, ou seja, você tem que mudar seu posicionamento no mundo.** Só que eu tenho que ter uma postura de entender que o aluno está chegando nesse formato num processo. **De que forma que eu posso trabalhar para que ele consiga começar a ‘criar pernas e andar sozinho’** (CAEF, E2, concedida em 11 de julho de 2014, grifos nossos).

Nesse depoimento, verificamos que não basta a titulação que constitui o saber. É preciso a formação que constrói o saber ensinar e permite ao educador universitário “converter para a graduação” os conhecimentos e as experiências de sua trajetória científica de formação. Isso porque os alunos da graduação/licenciatura, em sua maioria, são jovens, alguns “imaturos”, oriundos de “uma formação de ensino particular” no nível médio, baseada no tradicionalismo da verticalidade da fala ativa e depositária do educador e a escuta passiva do educando.

Nesse aspecto, os *saberes didático-pedagógicos* permitem ao professor universitário elaborar o entendimento para facilitar/mediar o processo de aprendizagem, a fim

de fomentar a maturidade intelectual, que se desenvolve da consciência transitivo-ingênua para a consciência crítica, através do processo de mediação problematizadora. Assim, é preciso educar para a visão de mundo que tem em vista a autonomia, que permite a libertação intelectual e não a dependência professoral, que dificilmente contribuiu para “saber fazer melhor”, muito menos “constantemente refazer” (DEMO, 2002; FREIRE, 1992b, 2002; THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2010).

Os **saberes dialógicos** são propostos pelo CAEF também, nos itens *b* e *c* das ações, a *realização de um diagnóstico da escola e aulas de Educação Física escolar*, em que se observa o ato de “discutir os dados coletados nas reuniões quinzenais de planejamento e estudo)” de forma coletiva “[...] os acertos e erros nas aulas ministradas pelos licenciandos” (SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID-UECE, 2012, p. 3). O ambiente de aprendizagem não é um espaço vertical, individual e uníssono, mas horizontal, coletivo e construído nas múltiplas vozes dos educandos e dos educadores na busca pelo *Ser Mais* libertador, que se dá a partir do encontro em torno do conhecimento. A apropriação do conhecimento é pessoal, mas o espaço formativo se desenha na discussão coletiva, a partir dos erros e acertos do processo.

Os relatos do campo deram conta de comprovar essa prática, pois:

O professor coordenador de área de Educação Física fazia relação do seu conteúdo com a prática de seus supervisores e bolsistas. O diálogo era o centro do processo. Havia reuniões individuais com eles para tratar dos problemas da escola e reuniões coletivas sobre o PIBID, a fim de propor ideias com o objetivo de superá-los (ROC, EEFM Estado do Paraná, 03 de junho de 2014).

Percebemos a aproximação da docência universitária em Educação Física com a Pedagogia Freireana através da ênfase dada à dialogicidade. No encontro entre as intersubjetividades dos educandos e dos educadores (BOUFLEUER, 2001; THERRIEN, 2012), é possível tornar o momento de aprendizagem significativo, através da relação do conteúdo com a prática dos educandos, no caso, supervisores e licenciandos-bolsistas. A prática pedagógica centrada no diálogo permite ao educando perceber o sentido de ser do conhecimento: *para que aprender determinado conhecimento? Em que será útil na formação e no exercício profissional do graduando/licenciando em processo de aprendizagem da docência?* O exercício docente na universidade, pautado na compreensão da aula como encontro dialógico e não como momento depositário é construtor de sentidos e significados para os educandos, no que diz respeito ao

conteúdo estudado.

O professor universitário ainda relata que, em sua prática docente, havia reuniões *individuais* com os educandos e reuniões *coletivas* para propor intervenções de superação. Assim como no processo de constituição da identidade do sujeito, o processo ensino-aprendizagem centrado no diálogo se constitui na *individuação* e na *socialização*. Portanto, “[...] devemos admitir como verdadeiro o princípio humanista de que a *identidade* do ser humano, do sujeito, resulta da tensão dialética entre a individuação e a socialização, que o ser humano é ao mesmo tempo individual e coletivo – sujeito social único” (THERRIEN, 2012, p. 116, grifo do autor). Portanto, o olhar do professor, mediatizado pelo diálogo, deve se voltar para as necessidades individuais dos educandos, no horizonte do contexto coletivo da turma: seus interesses, suas aspirações, suas motivações, suas potencialidades e suas limitações na busca de superação.

Essa postura pedagógica no PIBID de Educação Física foi evidenciada nos relatos de campo: “como metodologia, o trabalho era desenvolvido a partir da exposição dialogada, com suporte de leituras prévias, a fim de dar subsídios para o debate coletivo. Havia, também, a prática de atividades *on line*, através do *email*” (ROC, EEFM Estado do Paraná, 03 de junho de 2014). Isso nos faz pensar duas coisas: *Primeiro*, a *Pedagogia Dialógica* de Paulo Freire não é um encontro descompromissado em torno do esponteísmo. O diálogo é intencional em torno da leitura, que permite fazer a problematização da realidade. Educadores e educandos se encontram mediatizados pelo *conhecimento do mundo* para que possam se (re)inserir no *mundo do conhecimento*. O objetivo maior do diálogo pedagógico é permitir que as compreensões multirreferenciadas e multifacetadas de educandos e educadores se “toquem” na intenção de (re)descobrir a si mesmos, à medida que (re)descobrem o mundo.

Segundo, o processo ensino-aprendizagem pode ser potencializado através do uso das TICs. Contudo, não podemos incorrer o risco de enaltecer, *divinizando*, nem de negar, *diabolizando*, a tecnologia, que é um recurso indispensável ao exercício da docência universitária. “Um humanismo sério não contradiz a ciência nem o avanço da tecnologia [...] Mas o outro risco é negar a humanidade [...], fazendo-se na história e cair numa postura cientificista, e já não científica, já não técnica, mas tecnicista” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 58, grifos dos autores).

Em relação à *Práxis Pedagógica*, o subprojeto de Educação Física afirma:

O contato direto com a realidade pode abrir espaço para uma melhor compreensão da relação teoria e prática no ensino da Educação Física na escola, propiciando ao acadêmico (futuro professor) a ativar seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças, técnicas), diagnosticar a situação, elaborar estratégias de intervenção e prever o curso *a-posteriori* dos acontecimentos, contribuindo para uma formação baseada na prática da reflexão sobre a prática e para a construção de uma cultura corporal mais reflexiva e autônoma por parte desses futuros profissionais (SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID-UECE, 2012, p. 2).

Superando a dicotomia epistemológica teoria *versus* prática, a experiência docente no curso de Educação Física destaca a realidade como lócus de compreensão e gestação da teoria-prática em contexto. Esse movimento dialético permite ao futuro professor a ativação de recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças e técnicas), a fim de que aprenda a diagnosticar problemas, pensar em estratégias e seus desdobramentos futuros. Essa proposta de formação para os professores em Educação Física encontra-se voltada para a reflexividade e a autonomia como princípios fundantes do aprendizado da docência. Em suma, os saberes da docência universitária giraram em torno de uma das ações delineadas no subprojeto no item c) *Ensinar Educação Física na escola* que visa “desenvolver momentos de reflexão sobre a prática docente nas aulas de Educação Física na escola [...]” (SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID-UECE, 2012, p. 3).

Nesse movimento dialético de (re)desenho da teoria na *Práxis Pedagógica*, o docente entrevistado nos relata:

[...] às vezes a gente pensava numa atividade que a supervisora achava legal, eu achava interessante, mas quando a gente aplicava não dava certo, aí a gente, não, então, vamos remodelar e tentar fazer de outra forma, porque, a gente, é como diz, ali é um grupo, uma equipe, a gente tem que fazer de forma que os alunos possam responder. Então, se eles não responderem a contento, alguma coisa estava errada. A gente tentava modificar (CAEF, E1, concedida em 22 de maio de 2014).

O processo de *reflexão e elaboração* teórica de atividades na docência universitária deve entender a aplicação prática como um processo, que é parte da (re)constituição do pensar e fazer docente. A *Práxis Pedagógica* se utiliza dos *saberes do-discentes* e dos *saberes dialógicos* para a (re)configuração dos *saberes didático-pedagógicos* que os redefinem. O pensar a prática na prática (re)orientada pela teoria em movimento, permite a remodelagem coletiva do ato pedagógico a partir dos erros e acertos, na tentativa de “fazer de forma que os alunos possam responder”. Isso nos faz refletir que não há ensino se não houver aprendizagem.

Eu ministrava uma disciplina que era Treinamento Esportivo e dizia para os alunos que ‘todo semestre eu melhorava a forma de ensinar’, porque sempre a turma anterior me ensinava melhor. ‘Ai, como assim professora?’ Eles vinham com dúvidas que eu ficava: ‘por que ele está com essa dúvida? O que é que eu não disse que causou essa falta de entendimento nele?’ Sendo assim, eu refletia: ‘Eu acho que eu vou fazer por aqui’. Quando chegava o outro semestre, eu dava o mesmo conteúdo e fazia de outra forma; ou então, muitas vezes eu fazia da mesma forma e ‘jogava’ outra forma, porque eu podia estar pegando o grupo A, o grupo B ou o grupo C. Eu fui prestando atenção: tanto a quantidade de dúvidas foi diminuindo, quanto a quantidade de atividades próprias que os alunos faziam, de experiências que eles tinham, eram trazidas mais para a sala: ‘Ai professora eu já passei por uma situação dessa [...]’ Porque eu ia dando tantos exemplos que eles iam se identificando: ‘Ah não, por essa daí eu passei’. Já antes, não. Eu passava o conteúdo esperando que eles pegassem. E quando começavam a vir as dúvidas eu: ‘É, eu acho que eu não falei de direito não. Que forma que eu poderia falar que ele entendesse melhor?’. E aí, realmente, a cada semestre eu ia aprendendo muito mais sobre o próprio conteúdo que eu ministrava para os alunos (CAEF, E2, concedida em 11 de julho de 2014).

O relato da experiência desse docente universitário leva-nos a refletir que a Práxis Pedagógica é a trilha para o caminho de aprendizagem da docência. Há um momento de travessia entre o antes e o depois, a partir do momento que o docente se torna consciente das dificuldades do processo de aprendizagem e começa a refletir sobre sua prática pedagógica no Ensino Superior. Antes, ele “[...] passava o conteúdo esperando que eles pegassem.” Aqui o foco da docência era o *como fazer* do educador e não a *aprendizagem* do educando. Entretanto, diante das dificuldades dos educandos há alguns elementos na prática desse professor que permitem a travessia: *a dúvida pedagógica e sistemática do educador diante das dúvidas dos educandos* (“Eles vinham com dúvidas que eu ficava: ‘por que ele está com essa dúvida?’”) e *a reflexão crítica do “não-dito” que ao mesmo tempo desvela o “dito”* (“O que é que eu não disse que causou essa falta de entendimento nele?”).

Nesse movimento da Práxis Pedagógica, quando é incorporado ao repertório de saberes do educador, a naturalidade é o *saber fazer melhor* e o *constante refazer* (DEMO, 2002). Assim, o CAEF afirma: “todo semestre eu melhorava a forma de ensinar” pois “a turma anterior me ensinava melhor”. Os caminhos trilhados para remodelar e transitar da prática pedagógica bancária para a *Práxis Pedagógica* problematizadora e libertadora foram: **(1) ensinar o mesmo conteúdo de outras/várias formas:** geralmente o educador universitário se identifica com uma ou outra metodologia de ensino, mas é salutar mediar o processo de aprendizagem, através das diversas formas de ensino, assim como são diversos os educandos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; D’ÁVILA, 2012). Trabalhar o mesmo conteúdo com várias abordagens didáticas permite aprender melhor o que já se sabe, através de diversas metodologias que permitem “tocar” a diversidade e heterogeneidade da sala de aula; **(2) exemplificar sempre em consonância com os saberes dos educandos para a identificação,** pois o conceito abstrato é aprendido pelo

concreto que materializa a ideia e torna o objeto tangível e cognoscível em contexto (FREIRE, 1993).

O resultado da docência universitária, assentada na *Práxis Pedagógica*, é que as dúvidas dos educandos foram diminuindo, na mesma direção do aumento das atividades e da participação e da exposição dos seus saberes. Quanto ao educador, a práxis permitiu aprender melhor o conteúdo já sabido em meio as dificuldades dos educandos. Em síntese, *a docência universitária, pautada na Práxis Pedagógica do educador fomenta a aprendizagem porque permite o encantamento e a participação dos educandos no encontro em torno do conhecimento*: “[...] eu acho que quanto mais você trabalhar a parte teórica com visão na prática é muito mais fácil para os alunos aprenderem. [...] porque ele se encanta. Ele realmente participa o processo [...]” (CAEF, E2 concedida em 11 de julho de 2014).

Na sequência, estudaremos os saberes docentes universitários no curso de licenciatura em Matemática.

7.2 OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE MATEMÁTICA

O subprojeto de Matemática do PIBID-UECE teve como foco central a iniciação à docência e a qualidade do ensino na educação básica. Nessa perspectiva, intentava:

[...] oferecer subsídios teóricos e metodológicos para bolsistas de iniciação a docência do curso de Matemática, visando colaborar para o progresso da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem na educação básica frente às tendências atuais para o ensino da matemática (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 5).

Dessa forma, não há como pensar no aprendizado da docência e no progresso da qualidade do ensino de matemática desarticulado dos “subsídios teóricos e metodológicos” que constituem o *ser* e o *fazer* docente. Para tanto, CAM afirma que:

Os objetivos essenciais deste subprojeto são: a) contribuir para melhoria do ensino de Matemática da educação básica referendada pela investigação científica; b) favorecer a vivência do licenciando em matemática com a escola, que representa um espaço para sua prática profissional futura, com a finalidade de ajudá-los a conceber e compreender a realidade por meio da articulação de ações de ensino e pesquisa (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 5)

Inferimos desses “objetivos essenciais” que a centralidade do trabalho de aprendizagem da docência orbita ao redor do ensino com pesquisa que permite a compreensão do fenômeno educativo nas contradições da “realidade”. A relação da universidade com a escola viabiliza ao licenciando a aprendizagem da “prática profissional futura”, em meio às demandas do presente. O ensino traz as demandas que são refletidas no horizonte da pesquisa, e essa, por sua vez, produz novas concepções teórico-metodológicas, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino em qualquer nível de aprendizagem.

Com respeito à *Pedagogia Freireana*, indagado sobre a sua utilização dessa concepção teórico-metodológica na docência universitária na licenciatura, o CAM afirma: “não, pois nunca estudei o autor” (Q). Desde a sua trajetória formativa em Matemática até o doutorado, esse professor diz não ter estudado o pensamento freireano. Em entrevista ele nos esclarece:

[...] não tenho nenhuma leitura de Paulo Freire. A minha formação não é da área de Humanas, eu venho da Matemática, então nunca fiz uma leitura detalhada sobre Paulo Freire. Eu tenho outras leituras relacionadas à Educação, mas não voltadas para Paulo Freire (CAM, E1, concedida em 22 de maio de 2014).

O professor universitário de Matemática afirma que não tem nenhuma leitura detalhada de Paulo Freire, pois sua formação não é da área das *Ciências Humanas*, mas das *Ciências Exatas e da Terra* (BRASIL/MEC/CAPES/CNPq, 2014). Sendo da área da Matemática, porém, esse professor possui leituras relativas à educação, mas não voltadas para o pensamento freireano. Entretanto, Ubiratan D’Ambrósio (1996)⁶³, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP em entrevista com Paulo Freire, tendo a colaboração de Maria do Carmo Domite, afirma: “Hoje nós todos reconhecemos o Paulo Freire grande filósofo que inspira uma série de medidas novas em educação, propostas. É o nosso

⁶³ Essas reflexões sobre Educação Matemática em Paulo Freire foram trazidas para a Universidade de São Paulo e assim surgiu os *Grupos de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática no Brasil e em Portugal*. Logo, “o primeiro GEPEM foi criado em São Paulo, na Universidade de São Paulo [<http://www2.fe.usp.br/~etnomat/>] - Faculdade de Educação, por Ubiratan D'Ambrosio e Maria do Carmo Domite, em 1999, com o objectivo de fortalecer a discussão em torno dos trabalhos que procuram analisar as relações quantitativas/espaciais presentes no saber-fazer, assim como de uma história da Matemática não documentada para divulgá-los e aproveitá-los em termos educativos. O GEPEM em Portugal, seguindo este objectivo como pano de fundo, situa-se culturalmente na aprendizagem matemática ao longo da vida, via um processo dialógico crítico constituindo-se de pesquisadores com diferentes formações promovendo, assim, uma nova linha condutora dentro dos processos educativos para adultos desenvolvidos em território nacional” (GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ETNOMÁTEMÁTICA DE PORTUGAL. Blog. Disponível em: <<http://gepempportugal.blogspot.com.br/>> Acesso em: 20. out. 2014).

filósofo da educação”.

Diante desse reconhecimento do legado freireano, no que diz respeito a uma “nova filosofia da educação”, por que no campo da Matemática o Coordenador de Área durante o seu processo formativo não estudou o pensamento freireano na licenciatura, mestrado e/ou doutorado? Que racionalidade pedagógica (THERRIEN, 2012) orienta a docência da licenciatura em Matemática, de tal forma que não percebemos a presença da Pedagogia Freireana como nos cursos de *humanidades*?

Apesar disso, os registros do campo apontaram que:

O professor coordenador de área de matemática evidenciava a prática pedagógica freireana através da escuta do supervisor [...] Sua prática pedagógica evidenciava através das expectativas e dos anseios dos alunos e dos professores supervisores que ‘só a escuta liberta’ (ROC, EEFM Telina Barbosa da Costa, 02 de junho de 2014).

Fundamentado numa concepção de *educação-formação* (FREIRE, 1996) que objetiva “[...] dar várias possibilidades ao aluno que vão contribuir para a formação, a fim de que ele seja um profissional melhor” (CAM, E2 concedida em 29 de maio de 2014), a despeito da não consciência teórico-metodológica da Pedagogia Freireana, o professor universitário do curso de Matemática desenvolvia sua prática docente fundamentada na “escuta libertadora”. Só é possível ensinar e aprender através da escuta desenvolvida na superação da verticalidade da *titulação* para a horizontalidade do diálogo que permite a *formação* ética, estética, gnosiológica e libertadora, através do conhecimento. Nesse aspecto da humanização como centralidade do processo ensino-aprendizagem, os registros de campo esclareceram que o CAM:

Trabalhava a educação como prática da liberdade e caminho para a humanização dos sujeitos. No curso de Matemática isso é muito difícil, mas o professor coordenador de área facilitava esse processo, através de sua mediação pedagógica (ROC, EEFM Telina Barbosa da Costa, 02 de junho de 2014).

Em relação à finalidade da educação superior, o educador do ensino superior da área da matemática afirma que “o objetivo é que ele [educando] saia preparado para o mercado de trabalho [...]. E perceba que ser professor não é só ‘terminou o curso, agora estou preparado’. Existe uma continuidade nos estudos” (CAM, E1, concedida em 22 de maio de 2014). Verificamos que o aprendizado da docência em matemática está voltado à “preparação para o mercado de trabalho”, melhor dizendo, para o “mundo do trabalho” (PIMENTA, 2013) e para

o fomento à “continuidade nos estudos”. Dessa forma, a experiência na licenciatura permitiria aos educandos a inserção no exercício do magistério na educação básica e a *formação permanente* (FREIRE, 1993). Com mais detalhes, o professor universitário se expressa:

[...] o que a gente deseja como professor é que esses alunos ao concluírem o curso de formação inicial, sintam essa necessidade de dar continuidade aos estudos. Seja ele o estudo formal no Mestrado [Pós Graduação Stricto Sensu] ou uma Pós-Graduação [Lato Sensu], ou mesmo individualmente, no seu lócus de trabalho que será a escola, junto com os outros professores da escola, que ele possa fazer essa mobilização dentro da escola (CAM, E1, concedida em 22 de maio de 2014).

Nessa perspectiva, a *formação inicial* deve conduzir a necessidade dos educandos prosseguirem na *formação permanente*, seja ela *formal* (especialização, mestrado, doutorado, e/ou pós-doutorado) ou *informal*, individualmente através de leituras, filmes, teatro, cinema, artes, etc.; e/ou ainda coletivamente *no local de trabalho*, junto aos outros professores. Em síntese, dentro dessa necessidade cultural-científica, no aspecto formal e informal, para a construção dos saberes da docência universitária, necessitamos de “uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores” (NÓVOA, 2009, pp. 44-45). Dessa forma, na licenciatura,

A finalidade é formar para serem bons profissionais, que possam desenvolver atividades que possam promover a aprendizagem dos alunos da educação básica. E que esse professor [...] sempre esteja pensando na sua prática [...] que vai [ser] repetida da mesma forma, mas que ele esteja sempre renovando essa prática. Acho que a finalidade da Educação do Ensino Superior, olhando para a formação dos professores, é justamente essa: **formar o profissional com habilidades e competências para que possa exercer da melhor maneira possível a docência naquela área de conhecimento que ele se dedicou** (CAM, E2, concedida em 29 de maio de 2014, grifos nossos).

O aprendizado dos saberes da profissão docente se desenha a partir da (re)elaboração de *habilidades* (saberes didático-pedagógicos), de *competências* (saberes do-discentes) e de *attitudes* (saberes dialógicos) do exercício do magistério. Dessa forma, o foco é pensar criticamente a formação de professores mediante a proposta do ensino na universidade a partir da aprendizagem dos educandos da educação básica. Para isso, o caminho mais eficaz é a constante renovação da prática pedagógica e não a repetição de modelos educacionais sem a devida reflexão sobre o ato de ensinar. Em suma, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”

(FREIRE, 1996, p. 38).

Nessa direção, em relação ao *Ciclo do Conhecimento* percebemos que:

Em sala de aula dificilmente o estudante experimenta situações de investigação, exploração, questionamento e reconstrução, pois não existe uma boa articulação entre a Matemática elaborada pela comunidade científica (formal) e a Matemática da vida cotidiana. Em consequência, é considerada uma disciplina dura, em que os estudantes sentem grandes dificuldades em compreendê-la (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 2)

Verificamos a dificuldade apresentada pelo CAM na redação do subprojeto no tocante às experiências de pesquisa na licenciatura (investigação, exploração, questionamento e reconstrução) que trabalhem a articulação da “matemática da academia” com a “matemática da vida”. Por isso, a matemática é considerada uma “disciplina dura” e colocada como um campo do saber difícil de ser compreendido por todos. Entretanto, numa perspectiva freireana, “a vida que vira existência se matematiza”, por isso, a preocupação tanto de educadores quanto de matemáticos deve “[...] propor aos jovens, estudantes, alunos homens do campo, que antes e ao mesmo em que descobrem que 4 por 4 são 16, descobrem também que há uma forma matemática de estar no mundo” (FREIRE; D’AMBRÓSIO; DOMITE, 1996). Diante dessa problemática do ensino de matemática, o CAM lança o desafio:

É preciso uma mudança urgente no fazer pedagógico e levar para sala de aula problemas que desafiem os alunos, que os façam pensar produtivamente frente às situações, desenvolvendo o raciocínio e um conjunto de procedimentos intercalados ao conhecimento na busca de resposta pertinente ao desafio proposto (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 3).

Nesse aspecto, necessitamos de uma emergencial transformação no fazer pedagógico no campo das *Ciências Exatas e da Terra*, tendo em vista a docência universitária que trabalha com os problemas desafiadores que fomentam a reflexão e o raciocínio lógico. Contudo, para que o docente do ensino superior possa ensinar a construir o conhecimento matemático, pautado no ensino e na pesquisa, ele mesmo precisa ter elaborado esse processo em sua trajetória formativa. Não é possível ensinar aquilo que não se *sabe* e não se *é*. Nessa direção, é necessário superar a dicotomia do professor–pesquisador. Os registros de campo evidenciaram essa prática na docência universitária em matemática pois “conseguiu superar a dificuldade de ser professor-pesquisador, fazendo com que a criticidade fosse aplicada e estimulada no processo de aprendizagem (ROC, EEFM Telina Barbosa da Costa, 02 de junho

de 2014).

Algumas problemáticas foram encontradas no processo de elaboração do Ciclo do Conhecimento articulado na *do-discência* e na *pesquisa*:

O que [...] o aluno da formação inicial pode ter, no caso da matemática, pois minha experiência toda é na Matemática? Além dos conteúdos específicos das disciplinas teóricas, mais desenvolvimento de atividades alternativas, participação em eventos, elaboração de textos, que não precisa ser textos científicos, mas texto mesmo, porque **uma das grandes deficiências que eu vejo no curso de Matemática é que o aluno não tem esse hábito da escrita**. Então, ele só vê muita conta, conta, conta, conta, e quando chega o momento de inscrever os trabalhos [...] ele não sabe escrever. Eles ficam muito desorientados, tristes, porque não sabem escrever. Então, isso é uma falha que eu vejo dentro do curso de matemática (CAM, E2, concedida em 29 de maio de 2014, grifos nossos).

Na docência universitária em Matemática, o docente entrevistado percebe que o aluno da formação inicial trabalha os “conteúdos específicos das disciplinas teóricas”, “atividades alternativas” (participação em eventos, atividades complementares, produção textual), porém, não desenvolve o “hábito da escrita” e fica mais restrito aos processos de resolução de cálculos (conta, conta, conta). Isso foi constatado por esse professor como uma “falha” no curso de Matemática. A justificativa pode ser o fato de que “o ato de escrever é mais complexo e mais demandante do que o de pensar sem escrever” (FREIRE, 1996, p. 9).

A falta de fomento à produção textual na docência universitária em Matemática tem trazido dificuldades para os alunos (“desorientados” e “tristes”) da licenciatura produzirem e inscreverem seus trabalhos de pesquisa. Objetivamente que a leitura e a escrita são elementos fundamentais para a formação do professor que vai exercer a *do-discência* e a *pesquisa*. Diante disso, “ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar” (FREIRE, 1993, p. 38). Não se pode aprender melhor o que se sabe (*do-discência*) e descobrir aquilo que se ignora (*pesquisa*) sem o domínio da leitura, interpretação e produção textual. Em síntese, só se aprende a escrever escrevendo e pensando e repensando a escrita, através da (re)leitura (FREIRE, 1997).

Para além dessa questão da falta do hábito da escrita que inviabiliza a produção científica no curso de matemática, o professor universitário apresenta outra constatação:

[...] Existe uma demanda, digamos, hoje, o ensino, **a educação à distância, eu vejo que o curso de matemática não oferece nenhuma disciplina que prepare o aluno para esse mercado de trabalho que está aí**. Hoje nós temos editais de seleção de

tutores. Contudo, o aluno da Matemática [...] não participa porque nunca teve na sua formação nenhuma disciplina de ensino à distância, nenhuma discussão teórica a respeito disso. Então eu acho que precisa um repensar em relação às necessidades que hoje nós temos e pensar no curso para atender essas necessidades. Não é só isso. A gente sabe que o ensino é muito mais amplo do que isso, mas precisa também se olhar sobre esse aspecto (CAM, E2, concedida em 29 de maio de 2014).

O depoimento do professor universitário revela que não há estudos sobre a Educação à Distância - EAD no curso de Matemática. Revela a importância de o curso ser mais voltado para as necessidades dos educandos. Compreende que a situação de ensino é uma dimensão complexa, mas que engloba os conhecimentos da EAD na formação de professores no campo das *Ciências Exatas e da Terra*. No *Ciclo do Conhecimento* é possível trabalhar a *do-discência*, que possibilita o ensino de conteúdos necessários aos educandos de conhecimentos que contribuam para o aprendizado de sua profissão e inserção no “mundo do trabalho” (PIMENTA, 2013), dentre eles, a formação para a EAD e o uso das TICs (FREIRE; GUIMARÃES, 1984).

Na dimensão da *pesquisa*, o professor do ensino superior afirma que:

A pesquisa dentro do processo ensino-aprendizagem faz o aluno investigar, instigar, reorganizar e reelaborar o conceito que ele tinha antes. Faz um **repensar sobre aquilo que se tinha a respeito de um conceito**, não só para o aluno, mas também para o professor. Então a pesquisa é importante. É um processo que deve estar ligado ao ensino. E essa pesquisa tem que ser de forma que venha a **contribuir para a melhoria do ensino**. Então, eu vejo a pesquisa como um fator importante, principalmente no ensino superior, mas não só aqui, mas também na educação básica. Olhar a sala de aula não como a gente vê normalmente, mas uma sala de aula que você possa extrair dali elementos, pensar em atividades que você possa **melhorar esse aprendizado desses alunos** (CAM, E2, concedida em 29 de maio de 2014).

Na perspectiva do *Ciclo do Conhecimento*, que visa a aprendizagem do que se ignora, a pesquisa é o processo de investigação, instigação, reorganização e reelaboração dos conceitos de educadores e educandos no bojo do “pensar certo”, que se constrói até mesmo pelo “pensar errado”. A pesquisa em educação deve ter como foco “contribuir para a melhoria do ensino”, ou seja, a *do-discência* encontra na *pesquisa* um mecanismo de constante atualização para “saber melhor” e “constantemente refazer” (DEMO, 2002). No *Ciclo do Conhecimento*, não há dicotomia entre ensino e pesquisa.

Dialeticamente, a prática pedagógica é o laboratório, por excelência, da pesquisa educacional. Por isso, na *Pedagogia Freireana* não há dicotomia entre o ensino e a pesquisa, o professor e o pesquisador, a universidade e a escola. A pesquisa precisa chegar até a educação

básica, mas não somente a universidade pesquisar a escola, mas a escola começar a pesquisar a si mesma. O “professor” necessita se enxergar como pesquisador, pois o “pesquisador” necessita incorporar os saberes da docência à sua práxis pedagógica. Em suma, o docente universitário carece de enxergar a sala de aula como oportunidade para apreensão dos fenômenos do cotidiano, as lacunas e os excessos, a fim de que possa refletir sobre suas atividades, pesquisar sua prática, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos educandos. Assim, percebemos os resultados dessa prática de pesquisa no PIBID de Matemática de tal forma que tanto:

[...] tanto os alunos como os professores, cada um fazia as pesquisas isoladamente, e no encontro que acontecia, semanalmente, a gente trazia os achados a respeito da temática escolhida, para que a gente pudesse discutir e elaborar a atividade de ensino. E ao longo dos mais de dois anos de PIBID a gente tem várias atividades desenvolvidas na escola, oficinas, minicursos, regências de sala de aula, participação em eventos. Porque também uma das coisas que a gente tinha como prioridade é que, a partir do momento que a gente desenvolvesse atividade, fizesse um relato dessa atividade para que, futuramente, pudesse escrever para encaminhar para algum evento. Então, ao longo desses dois anos a gente teve várias publicações: resumos, resumos estendidos, artigos completos e capítulos de livros (CAM, E1, concedida em 22 de maio de 2014).

Um detalhe interessante acerca dos resultados da docência universitária baseada na articulação com a *do-discência* e a *pesquisa* no PIBID de Matemática são as condições estruturais da escola em que aconteceu o Programa. Os registros de campo esclarecem sobre o ambiente educacional da práxis pedagógica exercida pelo CAM e a relevância que o PIBID teve nessa unidade educacional:

A escola apresenta ótimas instalações contando com salas de aula climatizadas, sala de multimídias, laboratórios de ciências, matemática e física com equipamentos necessários para o trabalho pedagógico. Possui professores lotados no laboratório de Ciências, mas não do de matemática e física no momento. Verificou-se que nos murais havia a ligação da escola com as atualidades com relação ao estímulo da participação dos alunos no ENEM. Esses murais eram ricos em informações relevantes aos alunos, apresentação de diversos portadores de textos e informes sobre feiras de ciências. Dessa forma, percebemos que a escola tem um veio científico em sua maneira de ser (ROC, EEFM Telina Barbosa da Costa, 02 de junho de 2014).

O PIBID teve tanta relevância nessa escola que uma das bolsistas de iniciação à docência está nos Estados Unidos (EUA) fazendo graduação em História da Matemática. Um dos alunos do PIBID se tornou professor da escola. Alguns dos bolsistas passaram no curso para professor efetivo do Estado do Ceará em 2013/2014 (ROC, EEFM Telina Barbosa da Costa, 02 de junho de 2014).

Percebemos nesse relato que a estrutura e a organização do espaço pedagógico são

fundamentais para a aprendizagem significativa dos educandos. Dessa forma, Freire (1996) alerta que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (p. 45). Nessa perspectiva de organizar o espaço pedagógico, a presença dos educadores, a busca pela contemporaneidade da escola e a inserção dos educandos na iniciação à docência na esteira da pesquisa, trazem resultados satisfatórios na formação de professores crítico-reflexivos e construção dos saberes da docência, que vão lhes permitir a inserção na sociedade e no mundo do trabalho, na perspectiva da libertação e da autodeterminação profissional.

No tocante aos *saberes da docência*, o CAM pondera: “[...] o que fica evidente no ensino de matemática são as limitações vivenciadas pelos professores, no ato do ensino; e pelos alunos, no ato da aprendizagem em Matemática” (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 2). Essas “limitações [...] no ato do ensino [...]” faz-nos refletir que o professor é um profissional do saber (THERRIEN, 2012) e, para além do conteúdo, precisa aprender os saberes necessários ao exercício de seu trabalho pedagógico junto aos educandos.

Na *Pedagogia Freireana*, a docência universitária do CAM se aproxima dos saberes do-discentes, quando discute sobre os círculos de debate acerca do *Conhecer a prática docente*:

Será feita uma análise da proposta pedagógica, do currículo escolar e dos níveis de conhecimento dos alunos do ensino médio em relação aos conceitos de matemática. Será realizado também um mapeamento do perfil dos professores, caracterizando sua prática pedagógica no ensino de Matemática (fazeres e dilemas), assim como suas concepções acerca da matemática, do ensino, da aprendizagem discente e do papel do professor nesse processo (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 5).

Nessa direção, o professor universitário de matemática teve como objetivo a reflexão sobre a proposta pedagógica do currículo da escola e do nível dos conhecimentos dos educandos da educação básica. Na sequência, percebemos que houve um trabalho de mapeamento do perfil dos professores e a caracterização de suas práticas pedagógicas em relação aos “fazeres e dilemas” do ensino de matemática. Foi pontuada uma preocupação quanto às concepções sobre o conteúdo específico da disciplina de matemática, do ensino, da aprendizagem e do papel do professor no processo pedagógico.

A docência universitária em Matemática se aproxima dos *saberes do-discentes*, na perspectiva de que não existe docência sem discência, quando o CAM relata:

[...] eu vejo a minha prática pedagógica na construção do processo ensino-

aprendizagem como uma **teia**. Nela existem os diferentes **saberes** dentro da sala de aula e os saberes do professor em relação àquela temática a ser discutida. E os alunos também tem esses saberes, então é uma troca, professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, não é só o saber do professor, mas é um conjunto de saberes [...], expostos naquele momento, e há essa troca. Então, a minha prática pedagógica visa muito isso: **a construção se dá a partir dos saberes que cada um tem do conhecimento**. E para eu executar essa prática pedagógica, tem um planejamento pensado que eu faço em cima do que vai ser tratado dentro daquela aula (CAM, E2, concedida em 29 de maio de 2014, grifos nossos).

A figura usada pelo professor universitário de matemática para definir sua prática pedagógica é a da *teia*. Tudo está relacionado a tudo. Metaforicamente, as figuras que poderiam melhor ilustrar a construção do conhecimento não seriam o balde (ideia de depósito), nem a cadeia (ideia de encadeamento seriado), mas o *iceberg* (ideia de que todo conhecimento elaborado é parcialmente explícito) e a *rede* (ideia da teia de significações). Por isso, destacamos que não há linearidade, fragmentação ou depósito no ato de aprender a docência, mas a complexidade do conhecimento que se articula em *rede* (MACHADO, 2008).

A especialidade de cada Ciência determina a particularidade de sua abordagem pedagógica no horizonte da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008). O centro do processo não é o educador nem o educando, mas o encontro humanizador de ambos, em torno dos “nós” e dos “fios”, que constituem o tecido multidimensional e multifacetado do conhecimento. Assim, o professor universitário declara:

Eu considero necessário não só o **conhecimento específico da área** – no meu caso da Matemática – mas também os **conhecimentos pedagógicos e os diferentes saberes** que existem em relação ao exercício docente. Então, você ter esse conhecimento é importante para você desenvolver uma aula que tenha e atinja realmente um objetivo [...]. É preciso que não só do exercício e/ou do conteúdo específico, mas que vá além disso [...]. Eu não lembro agora aqueles saberes que o Tardif coloca. Tem os saberes da experiência, **do conteúdo**, os **saberes pedagógicos**. O conjunto de saberes que foram construídos ao longo da formação estudantil e universitária e também os que são adquiridos ao longo da sua formação, do seu exercício docente. Então, é o conjunto desses saberes que vai te ajudar no teu planejamento e desenvolvimento das tuas atividades (CAM, E2, concedida em 29 de maio de 2014, grifos nossos).

Nesse aspecto, não há um saber único e cristalizado, mas “diferentes saberes” apontados por esse processo na esteira do que propõe Tardif (2002). É esse “conjunto de saberes” de educandos e educadores, construídos ao longo da formação acadêmica, no contexto da trajetória de vida, que são trazidos para a discussão intersubjetiva, em torno de uma temática na aula como encontro. Não é uma proposta de depósito de *quem sabe mais sobre quem sabe menos*, mas uma “troca” de saberes diferentes na diferença. Portanto, a práxis pedagógica desse

professor indicava que “a construção se dá a partir dos saberes que cada um tem do conhecimento”. Logo, o alicerce da construção da práxis pedagógica são os saberes do-discentes. A realidade dos educandos é trazida à tona para a elaboração de um “planejamento pensado” e sua posterior execução no âmbito da aula como encontro pedagógico “molhado” de intersubjetividade.

Os registros de campo deram conta de evidenciar que a prática pedagógica do CAM pautava-se nos saberes do-discentes:

O professor coordenador de área de matemática reconhecia os saberes dos supervisores, relacionando-os ao conteúdo, através da escuta da experiência de cada um. [...] a clareza, simplicidade e a objetividade, pautavam essa prática fazendo sempre nas discussões a ponte entre a universidade e a escola (ROC, EEFM Telina Barbosa da Costa, 02 de junho de 2014).

Os *saberes do-discentes* permitem reconhecer o conhecimento dos educandos na perspectiva de fazer relação com os conteúdos, através da escuta. Nesse processo, é fundamental a “clareza, simplicidade e a objetividade”. É possível ser simples sem ser simplista, através da clareza dos conteúdos, das argumentações, do plano de curso/unidade/aula elaborado, das orientações ministradas aos educandos, procurando afastar-se da prolixidade e da pedância no exercício da docência. Dessa forma, ensinar é estabelecer a “ponte” entre os educadores e suas sínteses junto aos educandos e suas síncrese acerca do conhecimento, na perspectiva de fomentar o diálogo entre a universidade e a escola. Os *sabedores do-discentes* conduzem aos *saberes didático-pedagógicos*, tendo em vista a mediação do processo de aprendizagem.

Na Pedagogia Freireana, a docência universitária do CAM se aproximou dos saberes didático-pedagógicos na perspectiva de que *ensinar não é transferir conteúdo*. No Ciclo *Renovar as Práticas Docentes*, o docente universitário de matemática propõe oficinas pedagógicas trabalhadas com os supervisores e os bolsistas de graduação como “[...] o momento do desenvolvimento de estratégias pedagógicas com potencial para a promoção da aprendizagem de conceitos matemáticos” (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 6).

Diante de tudo isso, o autor pernambucano pondera:

Eu acho que no momento em que você traduz a naturalidade da matemática como uma

condição de estar no mundo, você trabalha contra um certo elitismo com que os estudos matemáticos, mesmo contra a vontade de alguns matemáticos, tem. Quer dizer, você democratiza a possibilidade da naturalidade da matemática, e isso é cidadania. E quando você viabiliza a convivência com a matemática, não há dúvida que você ajuda a solução de inúmeras questões que ficam aí às vezes entulhadas, precisamente por falta de um mínimo de competência sobre a matéria (FREIRE; D'AMBRÓSIO; DOMITE, 1996).

É fato que “no ensino de Matemática, ainda se presencia, em pleno século XXI, métodos ultrapassados de ensino e postura inadequada do professor em sala de aula, com dificuldades no processo de transposição didática” (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 2). Os saberes *didático-pedagógicos* viabilizam o processo de naturalização e convivência com a matemática, permitindo a elaboração de estratégias pedagógicas para a execução da transposição didática.

Isso permitirá a vivência e a experiência com situações significativas de aprendizagem, que possibilitam aos educadores e educandos, conscientes de que estão *no e com* o mundo, a construção da democracia cidadã. Para materializar esse processo, o professor universitário de matemática propôs em seu subprojeto “organizar com os professores supervisores e os bolsistas de iniciação à docência um evento científico sobre a prática pedagógica e ação docente do professor de matemática do ensino médio no Ceará, cuja divulgação será feito por meio de cartazes, folder e *banners*” (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 9).

Tendo em vista a superação de “métodos ultrapassados de ensino” no curso de matemática, o professor de matemática alerta:

Principalmente, os alunos da matemática, o foco maior é em conteúdos específicos, deixando os pedagógicos à parte. Então, que eles sintam necessidade de dar continuidade. A gente tinha os alunos do PIBID e fazíamos muitas discussões sobre a Educação Matemática, os aspectos que envolvem a prática do professor, a formação do professor. Já os alunos que não faziam parte do PIBID, eles têm carência. Não estou dizendo que com o PIBID deu para suprir as carências, mas houve um avanço [...] um pouquinho, em relação a essa parte pedagógica, que normalmente no curso da Matemática não ocorre (CAM, E1, concedida em 22 de maio de 2014).

Sendo a matemática uma “ciência dura” assentada ainda no ideário cartesiano, a ênfase em muitas práticas pedagógicas da licenciatura fundamenta-se no *saber* desarticulado do *saber ensinar*. Os saberes da docência, vivenciados pelo CAM no âmbito do PIBID, favoreceram as discussões com os educandos da graduação acerca da Educação Matemática, da prática do professor e de sua formação para a docência. Obviamente que o PIBID não foi a

solução para todas as lacunas da formação do professor de matemática para a educação básica, mas houve um “avanço” na apreensão dos saberes didático-pedagógicos. Em síntese, os relatos de campo dizem que:

A prática pedagógica do coordenador de área do PIBID de Matemática estava ancorada na clareza, subjetividade e simplicidade. Segundo o supervisor da escola, esses três princípios podem ser considerados um ‘trunfo para o PIBID’. Também havia a prática de supervisores e bolsistas que faziam leituras e estudos para apresentação de seminários integrados. Utilizavam *data show* como recurso didático para a mediação de seminários temáticos sobre as tendências pedagógicas, logo após os estudos de textos. Sempre incentivava a pesquisa, tanto que os supervisores e bolsistas apresentaram trabalhos científicos em semanas universitárias da UECE, do SEPMAT⁶⁴ e SBPC⁶⁵ (ROC, EEFM Telina Barbosa da Costa, 02 de junho de 2014).

Quanto aos *saberes dialógicos*, o CAM afirmou que uma das ações do subprojeto era “discutir e elaborar com os bolsistas de iniciação à docência e os professores supervisores os instrumentos a serem utilizados na coleta de dados (dimensão macro e micro da escola), visando o diagnóstico do ensino da Matemática nas escolas parceiras” (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 7-8). Além disso, visava “elaborar, em conjunto com professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência, o roteiro de registro e análise das situações de ensino” (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 8).

Nessa mesma direção, intentava “planejar, junto aos professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência, o roteiro do documentário sobre o ensino da Matemática na escola de Ensino Médio” (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 8). Em suma, não há possibilidade de conduzir o processo de aprendizagem desarticulado da discussão e do planejamento coletivo. Tendo essa prática no subprojeto de matemática, o Coordenador de Área relata sua prática e sua proposta pedagógica colaborativa em relação aos resultados previstos para o PIBID de Matemática:

Foram duas escolas, uma muito boa, Telina Barbosa, em termos de nível de aprendizagem dos alunos, outra com um déficit, Félix Azevedo, muito grande de aprendizagem. Então, as atividades eram pensadas para serem desenvolvidas simultaneamente, mas a forma de agir era diferente. Então, era tudo muito planejado (CAM, E1, concedida em 22 de maio de 2014).

⁶⁴ Simpósio de Estudos e Pesquisa em Matemática.

⁶⁵ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

De acordo com o subprojeto de matemática, eram previstas as seguintes atividades (PIBID-UECE, 2011, p. 10):

Diálogos com a comunidade escolar por meio de 05 palestras, 05 seminários e 05 mesas redondas, no sentido de desenvolver uma cultura docente colaborativa, promovendo a integração entre os bolsistas de iniciação à docência, os professores supervisores e demais docentes de Matemática do Ensino Médio interessados no subprojeto.

Os *saberes dialógicos* vivenciados com os educandos e a comunidade escolar permitem a construção da “cultura docente colaborativa”. O processo de aprendizagem significativa acontece no âmbito da ação comunicativa, orientada pela racionalidade pedagógica (TERRIEN, 2012). A aula não é um monólogo doutoral, mas um encontro dialógico, que reverbera na multidão de vozes, que intentam desvelar um *objeto*, por meio da observação, do debate intersubjetivo, das sínteses, das análises e da produção científica dos sujeitos (BLOUFLEUER, 2001). Nesse horizonte, o professor universitário de matemática relata sua prática dialógica:

A gente tinha um grupo em que discutia, ia até a escola, escutava a escola para ver os problemas que a escola tinha, e quais eram as sugestões que ela dava para que a gente pudesse desenvolver. E a gente discutia muito no grupo. Além dos momentos de estudos que aconteciam, a gente discutia como desenvolver cada etapa daquele problema para que pudesse amenizar; resolver não, porque a gente está querendo demais [...] pelo menos amenizar; principalmente, em cada escola (CAM, E1, concedida em 22 de maio de 2014).

Nesse aspecto, a docência universitária do CAM aproximava-se dos saberes dialógicos, fomentando a escuta dos educandos e de sua realidade, na perspectiva dialética de buscar nos problemas cotidianos as possibilidades de soluções. Apesar de não haver soluções imediatas e integrais, é possível “amenizar” os problemas da prática docente, por meio dos saberes dialógicos. Para dar conta disso, o ciclo *pensar a prática docente* propunha que “a ideia central desta fase consistia na criação de um espaço de discussão entre os participantes do projeto, a partir da reflexão *na e sobre a ação* (SCHÖN, 2000)⁶⁶, que possibilite uma mudança no modo de pensar e fazer a ação educativa no âmbito da matemática” (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 6). Os saberes dialógicos se materializam no contexto

⁶⁶ Cf. SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

da *Práxis Pedagógica*. Assim,

O terceiro momento **renovar as práticas docentes** representa o momento do desenvolvimento de estratégias pedagógicas com potencial para a promoção da aprendizagem de conceitos matemáticos. Os bolsistas de iniciação à docência e os professores supervisores irão desenvolver estratégias alternativas para o ensino de matemática pautada nas tendências atuais para esse campo de conhecimento, no sentido de contribuir para uma mudança de atitude; a recuperação do caráter investigativo; a motivação para realizar atividades opcionais no ensino/aprendizagem (SUBPROJETO DE MATEMÁTICA, PIBID-UECE, 2011, p. 6, grifos nossos).

A *Práxis Pedagógica* contribui para a renovação das práticas docentes, na direção de elaborar estratégias pedagógicas alternativas, que visem a aprendizagem dos conceitos pelo concreto (FREIRE, 1993). Assim, através da reflexão sobre a prática na prática orientada pela teoria é possível criar uma cultura docente que visa a “mudança de atitude”, a busca pela investigação como elemento formativo da docência e a motivação para a aprendizagem.

Diante disso, o docente da universidade refletindo sobre sua *Práxis* afirma: “se for uma disciplina desenvolvida anteriormente, eu vejo o que pode melhorar, o que não ficou legal para retirar e colocar outras opções, outras atividades, outros debates, para que essa prática fique da melhor forma possível e realmente contribua para o processo de aprendizagem dos alunos” (CAM, E2, concedida em 29 de maio de 2014). Para isso, é necessário (re)educar o olhar docente (“vejo”) no bojo da reflexão, a fim de construir os saberes da docência articulados à *Práxis Pedagógica* que permitirá “retirar” e/ou “colocar outras opções” para que, da “melhor forma possível”, contribua para a aprendizagem significativa dos educandos.

Ficou evidente na fala do professor universitário que:

[...] não adianta ter a teoria se eu não vivencio a prática e não adianta ter só prática se eu não tenho a teoria para ir me ajudando e moldando essa minha prática. Então, a teoria com a prática é essencial. O importante no Ensino Superior é que haja os dois até para que você possa confrontar e analisar se aquela prática que está sendo desenvolvida está coerente com a que você estudou na teoria (CAM, E2, concedida em 29 de maio de 2014).

No desenvolvimento da cultura docente da *Práxis Pedagógica* a teoria molda a prática. Numa outra direção, a prática contribui para a (re)laboração e análise da validade da teoria. Em suma, a prática permite a (re)teorização do (re)pensar teórico do fazer docente na situação do trabalho pedagógico. Assim, os registros de observação de campo evidenciaram que:

O professor coordenador de área de matemática estimulava à reflexão, o desenvolvimento do senso crítico e o espírito científico, articulando a relação teoria e prática. A formação basicamente se ancorava nos seminários integrados e o fomento ao debate. O supervisor de matemática ressaltou que ‘a licenciatura não ensina a dar aula e o aprendizado do senso crítico’ e por isso, o PIBID contribuiu para o desenvolvimento de ideias e do agir com criticidade (ROC, EEFM Telina Barbosa da Costa, 02 de junho de 2014).

A docência universitária, que se desenvolve no contexto da *Práxis Pedagógica* não se assenta na passividade e na repetição esvaziada de contexto, mas no estímulo à reflexão, à criticidade, à cientificidade, sempre articulando a teoria e a prática. Alternativas de processos formativos para além das aulas expositivas descontextualizadas podem ser os seminários integrados e a criação de um ambiente que fomenta o debate. Entretanto, verificamos que a licenciatura não ensina a docência crítica.

Nessa direção, a docência universitária em Matemática no contexto do PIBID, contribuiu para o desenvolvimento de ideias e a da criticidade no processo de formação de professores para a educação básica. Em suma, esse “programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 100).

Depois de todas essas análises sobre os saberes da docência universitária no PIBID-UECE de Pedagogia, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Matemática, no capítulo a seguir, faremos a discussão dos achados da pesquisa e as considerações finais do nosso estudo.

8 ACHADOS DA PESQUISA, APONTAMENTOS FINAIS, DISCUSSÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE: À GUIA DE UMA (IN)CONCLUSÃO

De tudo ficam três coisas: a certeza de que estamos sempre começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminarmos. Devemos fazer da interrupção um caminho novo, da queda uma dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro.

(Fernando Sabino).

Ao final de nossas reflexões, em torno do objeto e do problema de pesquisa, fica a certeza de que continuaremos fígados pelo vírus da incerteza. Isso porque a realidade em movimento é maior do que a nossa capacidade de conhecê-la, captá-la e interpretá-la. Assim, baseados na epígrafe supra, compreendemos que ao final de todo empreendimento, paira no ar a sensação de que o ponto de chegada se torna ponto de partida para um recomeço diante do real que é continuidade, devir e inconstância.

Nesse sentido, as interrupções e rupturas que provocam as quedas, o medo, o sonho e a procura carregam, contraditoriamente, dentro de si mesmos, a possibilidade da dança, da superação, das travessias e do (re)encontro. Por isso, neste capítulo, nosso objetivo é refletir sobre os achados de nossa investigação, a fim de que possamos propor algumas provocações, sugestões, recomendações e contribuições, em torno do debate sobre os saberes da docência universitária, à luz da Pedagogia Freireana.

Diante de tudo o que discutimos nos achados desta investigação científica, em *primeiro lugar*, faz-se necessário retomar o problema, os objetivos e verificar os elementos que consolidam nossos pressupostos iniciais, em torno das contribuições da Pedagogia Freireana para os saberes da docência universitária e, neste caso, sua presença nas práticas de coordenadores de área do PIBID no horizonte de uma (in)conclusão. Em *segundo lugar*, partindo de nossas análises, faremos algumas sugestões e recomendações que contribuam com o debate em torno da temática da nossa pesquisa. *Por fim*, apresentaremos as perspectivas de futuros estudos, tendo em vista o aprofundamento de outras nuances a serem discutidas em nível de doutoramento.

8.1 EM BUSCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREIREANA PARA O DEBATE EM TORNO DOS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O problema de pesquisa que norteou nossa investigação foi enunciado numa indagação: *Quais as aproximações e/ou distanciamentos entre a prática pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE e os saberes da docência a partir da Pedagogia Freireana?* A pesquisa nos forneceu elementos para responder essa questão, pois verificamos que o PIBID-UECE se aproxima da Pedagogia Freireana, proporcionando um ambiente na universidade e na escola para o aprendizado da docência, fundamentada na práxis libertadora, no horizonte da autodeterminação profissional dos sujeitos cognoscentes. Essa constatação foi possível através da identificação e categorização de elementos centrais da Pedagogia Freireana que expressam saberes relacionados à docência no ensino superior.

Retomando nossos objetivos, a pesquisa nos ajudou a apreender que a Pedagogia Freireana crítico-problematizadora e centrada na humanização possibilita a docência universitária, articulada nos momentos complementares do ensino e da pesquisa, no âmbito do Ciclo do Conhecimento que permitem a construção dos saberes da docência universitária por meio da Práxis. Esse processo de formação para a docência universitária costura os fios da trajetória de vida aos saberes da docência à medida que o professor da universidade se (re)constrói no mundo na mesma intensidade e direção que se (re)faz como pessoa e cientista da educação (ver poesias autorais que corroboram com esses achados nos Apêndices A-M).

Sendo assim, nossas categorias de análise Pedagogia Freireana com foco na humanização, ciclo do conhecimento, saberes docentes e práxis pedagógica foram percebidas no fazer pedagógico dos coordenadores de área do PIBID-UECE. Verificamos que a docência universitária dos professores do Programa se articulavam entre a “consciência” e a “inconsciência” do exercício da *Pedagogia Freireana* no processo formativo junto aos supervisores da escola e os bolsistas de iniciação à docência. Assim, a Pedagogia é a reflexão crítica sobre o processo educativo em contexto. Isso nos faz pensar que desde a concepção legal do Programa em nível macro (CAPES) ou micro (Projeto Institucional) existe um imaginário social deixado pelo legado da obra de Freire no campo das Ciências Humanas e Sociais no Brasil: até mesmo sem conhecer profundamente e textualmente a sua teoria é possível praticar seus princípios teórico-metodológicos.

Percebemos que a práxis dos coordenadores de área, de forma global, estava voltada

para um projeto de formação de professores assentado na *humanização*. Ensinar não é meramente transferir conteúdo para possibilitar a construção de uma cosmovisão social baseada em valores humanos. Essa construção apareceu na pesquisa quando a docência universitária fomentava processos crítico-reflexivos, tendo em vista a humanização no horizonte do aprendizado do exercício da cidadania dos educandos.

No *Ciclo do Conhecimento*, a pesquisa apareceu não como mero processo metodológico da produção de conhecimento, com vistas à publicação dos achados científicos, desarticulado do ensino. Não deve existir a dicotomia ensino-pesquisa, professor-pesquisador, todo-parte, sujeito-objeto, razão-emoção e local-global. A compreensão de que a realidade é dialética e construída no devir, coloca a pesquisa como uma leitura constante da observação do mundo, e, no caso da educação, dos fenômenos do ensinar e aprender. O ensino é *par excellence* o laboratório da pesquisa em educação. O professor deve ser pesquisador de sua prática, de tal forma que os achados de sua investigação do cotidiano retroalimentem sua prática de ensino. O pesquisador precisa aprender os saberes da docência, a fim de viabilizar os processos formativos de seus educandos. Em suma, a universidade deve fomentar pesquisas *com* a escola e não *para* a escola, tendo em vista a melhoria de todos os níveis da educação no país.

Quanto aos saberes docentes necessários ao ensino na universidade, a pesquisa apontou a Pedagogia Freireana presente nos *saberes do-discentes*, nos *saberes didático-pedagógicos* e nos *saberes dialógicos*. Sendo assim, compreendemos que não é possível ensinar sem aprender. O professor na universidade só tem condições de experienciar o trabalho docente crítico, reflexivo e emancipador se estiver constantemente aprendendo com o mundo, com a Ciência, com a realidade do aluno e com o contexto-social a que eles pertencem. Afinal, *não existe docência sem discência*.

Além disso, saber não é saber ensinar. Não basta o domínio de conteúdo para viabilizar o processo de aprendizagens significativas para os educandos na Academia. Todo professor ao ensinar, expressa, mesmo que de forma inconsciente, uma concepção teórico-metodológica sobre seu campo específico do saber e uma teoria da educação, que lhe orienta no processo ensino-aprendizagem. Assim, é a sua *ontologia* (ser) que lhe permite a construção de uma *epistemologia* (saber) e, como consequência, uma *metodologia* de ensino (fazer). Portanto, na universidade, é preciso aprender a ensinar uma determinada área do conhecimento através de uma didática específica. Esses elementos confirmam a concepção freireana de que *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade de sua autoconstrução*.

Todos esses saberes se materializam na pedagogicidade dos saberes dialógicos, no

sentido de que *ensinar é uma especificidade humana*. No processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário compreender a relação de iguais na diferença. Educadores e educandos se encontram horizontalmente em torno do conhecimento, mediados pelo mundo, numa perspectiva da unidade que se (re)desenha na diversidade. É preciso muito cuidado com a prepotência ancorada numa perspectiva distorcida da titulação e da certificação na Academia.

É no diálogo horizontalizado, continuamente aberto, que o conhecimento científico construído deve nos levar à humanização e não ao exercício vertical do poder, que tira do outro a liberdade de ser e de expressar opiniões dissonantes. É na historicidade do encontro entre educadores e educandos que o diálogo intencional, empático e afetivo possibilita a construção da autonomia pessoal e profissional dos sujeitos aprendentes. Em suma, a práxis pedagógica dos coordenadores de área estava centrada no trabalho de formação de educadores voltados para o educando, que vive no mundo e com o mundo numa dimensão da (re)construção do mundo, a partir da (re)construção dos sujeitos.

A práxis pedagógica é o elemento formativo que mobiliza o (re)aprendizado da docência. Não é possível refazer a prática se não se tem consciência da teoria que a orienta. Não existe diferença entre teoria e prática, pois uma está imbricada na outra numa relação dialética de processo e produto. É o processo quem redefine e produto e o novo produto reconfigura o processo. Em outras palavras, é a práxis como reflexão investigativa da teoria na e sobre a ação docente que permite ao educador a melhoria da prática de ensino na universidade. Portanto, é preciso que a docência, cada vez mais, se afaste do espontaneísmo da poíesis e se aproxime da práxis pedagógica crítico-reflexiva no Ensino Superior.

Nosso pressuposto inicial foi confirmado, na direção de que, olhando para os coordenadores de área do PIBID-UECE com as lentes da Pedagogia Freireana, é possível efetivar a construção dos saberes da docência, mediante a educação não-bancária, mas libertadora do processo de ensinar na universidade. Tal postura configura a práxis pedagógica que caminha na direção ética, estética, gnosiológica e dialógica, pautada na do-discência e na pesquisa, que permitem aos educandos e os educadores que vivem *no* mundo e *com* o mundo, a oportunidade de (re)construírem-se, à medida que se (re)constroem como pessoas.

Discutiremos, a seguir, sobre os achados da pesquisa acerca dos saberes da docência universitária no PIBID e da Pedagogia Freireana.

8.2 UMA CONVERSA ENTRE AS CIÊNCIAS: OS ACHADOS DA PESQUISA SOBRE OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO PIBID E A PEDAGOGIA FREIREANA

Em busca da superação das imagens do conhecimento que fragmentam o saber (“balde”; “cadeia”), propomos a visão da Ciência na perspectiva da totalidade (“iceberg”; “rede”), que se ancora na interdisciplinaridade. Buscamos perceber os saberes da docência universitária na *Práxis Pedagógica* dos coordenadores de área do PIBID-UECE, refletindo sobre aproximações e/ou distanciamentos da Pedagogia Freireana. Procuraremos fazer o movimento dialético indutivo *das partes para o todo*, ao mesmo tempo em que pensamos *do todo para as partes*.

A docência universitária não se constrói apenas numa dimensão única do saber, mas na pluralidade dos saberes. Aliado ao *saber*, defendemos a reflexão sobre o *fazer* e o *ser* no âmbito da Práxis pedagógica, que se (re)desenha na travessia da curiosidade ingênua para a curiosidade crítico-reflexiva (FREIRE, 1992b, 2002). Assim, o educador pernambucano afirma que “a curiosidade associada à ação está forjada pela necessidade. A necessidade é forjadora da curiosidade e do fenômeno do conhecimento” (FREIRE, 2014, p. 172). São as “dicotomias” da ciência mecanicista, linear e fragmentada que nos impedem de desenvolver a curiosidade e a criatividade.

Diante dessa “necessidade” de (re)criar a práxis pedagógica na docência universitária, refletindo sobre o PIBID como projeto de formação inicial de professores para a educação básica, verificamos na legislação vigente a tônica na qualidade da educação, na integração universidade e escola, nas práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, no protagonismo da escola como espaço de formação docente e da cultura escolar. Esses instrumentos nos fizeram pensar sobre os saberes e as peculiaridades do trabalho docente do ensino superior e da educação básica.

Diante da legislação educacional que protagoniza o Estado brasileiro como financiador *par excellence* da educação pública, apesar de permitir a coexistência do sistema de ensino privado, ponderamos que a presença do PIBID nas IES privadas redireciona insumos que deveriam ser revertidos para a educação pública superior. Fica muito claro nos trâmites do Estado, fomentado pelo ideário neoliberal que, cada vez mais, a instalação do processo de privatização minimiza a “coisa pública”, na mesma direção e força em que publiciza e maximiza aquilo que é privado.

Outra questão sobre a qual refletimos é a legislação que define, orienta e fomenta o PIBID é que o projeto assume a ideologia da IES que propõe o Projeto Institucional e do coordenador que elabora o subprojeto de sua área. Isso é uma benesse e uma problemática ao mesmo tempo. Benesse porque cada projeto/subprojeto irá assumir as concepções teórico-metodológicas da instituição e do coordenador de área, abarcando a cultura e o regionalismo de onde a IES estiver instalada. Objetivamente, que a localidade é que nos faz cidadãos do mundo, pois todo conhecimento é local e total. Problemática, pois não é possível pensar num Programa nacional, mas sim em “Programas” regionais, ou seja, o PIBID irá funcionar, a partir das normatizações da CAPES, mas o êxito das atividades formativas será “molhado” da (in)competência das instituições e dos profissionais que nelas estão trabalhando.

No Projeto Institucional do PIBID-UECE, podemos perceber várias aproximações com a Pedagogia Freireana. As concepções e as práticas pedagógicas estão ancoradas na colaboração entre a universidade e a escola, na convivência entre educandos e educadores nos espaços de iniciação à docência. Tudo isso é construído na horizontalidade do diálogo entre os docentes universitários, os bolsistas da licenciatura e o professor supervisor da escola. Esse espaço de abertura à escuta do outro, permite a reflexão sobre os dilemas da prática, estabelecendo o caminho para a co-formação de professores para a educação básica (FREIRE, 1996).

Retomando nossas categorias de análise, o Projeto Institucional do PIBID-UECE reverbera a Pedagogia Freireana, pois no Ciclo do Conhecimento possibilita o aprendizado da docência, baseado na epistemologia da prática e na reflexividade. A pesquisa é o elemento formativo que contribui para a construção dos saberes da docência, no horizonte da multirreferencialidade. A escola e a universidade não vivem uma relação vertical e unívoca, mas horizontal e multifacetada, baseada na troca e no regime de colaboração. Esse ambiente é propício para a (re)laboração da ciência, baseada na criatividade, que encontra no cotidiano o “material” instigador da construção do conhecimento.

O Ciclo de Reflexão sobre a Profissionalidade docente do PIBID-UECE permite conhecer, pensar e renovar a prática docente nessa formação na e para a pesquisa. A práxis pedagógica é o elemento fundante do aprendizado da docência que traz em seu bojo a reflexão sobre a *prática na prática teorizada*. Neste aspecto, percebemos certo distanciamento da práxis pedagógica, pois ela é dinâmica e não estática. O ato pedagógico construído na práxis é movimento e não momento estanque. Dentro dos limites da nossa investigação não foi possível perceber de que forma o PIBID permitiu aos coordenadores de área o salto qualitativo da ação

docente da prática para a práxis pedagógica. Essa práxis é discutida dialógica e criticamente no limiar do conflito cognitivo e emocional nas dimensões individual e coletiva. Todos esses elementos permitem aos educadores e educandos que estão em processo contínuo de aprendizado dos “saberes da docência” saírem do conforto para a condição de experienciar o processo de humanização, comprometimento, emancipação e o exercício da cidadania, através do engajamento social da profissão.

Refletimos, também, um problema quanto ao tempo de experiência na educação básica. Ao Coordenador de Área é exigida a experiência docente mínima de três anos no ensino superior e na formação de professores e nos projetos de ensino, além de ter que trabalhar na universidade em regime efetivo de dedicação exclusiva. Contudo, a pesquisa demonstrou que 60% (3 professores universitários – Ciências Sociais, Matemática, Educação Física) não tem experiência na docência na educação básica, e somente 40% viveu uma trajetória de ensino nesse nível de ensino (2 professores universitários – Pedagogia e Filosofia). Ponderamos que, se a docência universitária, na licenciatura, trabalha a formação de professores para a educação básica, o professor universitário precisa ter, de alguma forma, experiência e/ou conhecimento da prática de ensino do cotidiano da sala de aula, na mesma proporção que vivencia as pesquisas “com” e não somente “sobre” a escola básica. Segundo os relatos dos supervisores-informantes no campo pesquisado, os professores que tiveram experiência docente na educação básica têm melhor compreensão da realidade deste nível de ensino e podem contribuir de forma mais eficaz para a formação do licenciando e sua futura prática profissional em contexto.

Em relação à docência no ensino superior, todos os professores têm mais de 10 anos de experiência. Apesar da Portaria nº 260 no inciso III exigir que o professor universitário formador do PIBID seja docente da licenciatura, não pontua que ele deva ter prática pedagógica em tempo considerável na educação básica, apesar de afirmar no inciso IV que ele deva ter experiência comprovada na formação de estudantes e projetos de ensino. Entretanto, ressaltamos que a *práxis pedagógica* universitária, a partir da experiência das demandas do ensino *na e para* escola é um dos caminhos para a melhoria da qualidade das licenciaturas e da formação de professores no Brasil.

Tendo como recorte temporal da pesquisa os dados de 2009 a 2013, verificamos que 60% (3) dos coordenadores de área são egressos, pois já concluíram seus projetos e 40 % (2) ainda são atuantes. Os coordenadores de matemática e ciências sociais ainda permanecem no Programa, cursos esses que faziam parte do rol de “prioridades” do Edital de 2007, germe do PIBID no âmbito federal. Assim, quanto ao tempo de vigência no PIBID-UECE, percebemos

que o Curso de Pedagogia trabalhou no intervalo de um ano a dois anos e três meses; Filosofia, um ano e, Ciências Sociais e Matemática, desde 2010/2011 até os dias atuais.

Verificamos, portanto, que a estabilidade dos coordenadores na função, com experiência acumulada no desempenho do papel é um elemento importante para o PIBID. Contudo, o rodízio dos professores é prejudicial para o desempenho adequado do Programa. Todos os coordenadores de área apresentaram a práxis pedagógica, articulando ensino e investigação científica, ministrando disciplinas nos últimos três anos sobre a prática docente assentada na pesquisa, metodologias, estágios, prática de ensino e projetos de pesquisa monográfica na graduação.

No PIBID de *Pedagogia*, percebemos que o coordenador de área teve foco na formação do leitor na educação básica. Aproxima-se da Pedagogia Freireana uma vez que a leitura do mundo precede e ressignifica a leitura da palavra. Esse subprojeto primou pelo aprendizado da docência, através da discência, mobilizada pelo diagnóstico da cultura e da dinâmica da escola. A Pedagogia Freireana se materializou na práxis pedagógica do Coordenador de área, através da utilização de textos sobre o ato de ensinar e do ato de ler. Percebemos que o docente responsável pelos licenciandos em Pedagogia trabalhou a partir da realidade do educando no horizonte da dialogicidade. Sua prática revelou que ensinar não é dar respostas, mas ensinar a fazer perguntas por meio da pesquisa e da reflexão. Esse processo se desenvolveu no âmbito do Ciclo do Conhecimento, que articulou a *pesquisa*, como postura investigativa diante do conhecimento e a *do-discência*, uma vez que o aluno elabora o conhecimento como *processo* (investigação e dúvida sistemática) que justifica o seu *produto* (aprendizagem significativa).

Nesse ambiente, inferimos que os saberes da docência universitária do Curso de Pedagogia carregam, dentro de si, a presença de nossas categorias freireanas centrais. Os saberes *do-discentes* articularam os saberes do educando, a conversa sobre as experiências, a aproximação com os educandos em seu ambiente e o aprendizado do conceito pelo concreto como ponto de partida. Nos saberes didático-pedagógicos, o elemento fundante foi a provocação pedagógica mediadora, tendo como ponto de chegada a construção dos saberes, auxiliada pela utilização adequada dos recursos didáticos no processo formativo. Nos saberes dialógicos, a racionalidade que subsidiava a prática pedagógica se fundamentava na ação comunicativa e intersubjetiva, tendo na discussão temática, intencional e preparada com leituras prévias para o debate, o elemento que materializava o Ciclo do Conhecimento. Em *síntese*, os saberes da docência universitária transitam ao redor dos fundamentos da área de conhecimento

e da postura didático-pedagógica assentada na reflexividade do trabalho docente.

Em relação à Práxis Pedagógica, verificamos contradições no PIBID de Pedagogia. Nesse PIBID encontramos questões problemáticas quanto ao *ensino na licenciatura*. Os alunos que chegam à licenciatura com uma mentalidade passiva e querem seguir modelos prontos, pois vem do Ensino Médio com uma visão tecnicista e instrumental do conhecimento. Falta-lhes a autonomia acadêmica. Em contrapartida, na *Pós-Graduação* verifica-se a presença da autonomia intelectual do educando, pois compreende os processos de (auto)formação profissional docente. Isso confirma o que a literatura aponta para a dicotomia em que o ensino está mais voltado para a graduação e a pesquisa é o foco da Pós-Graduação. Além disso, percebemos na pesquisa as dificuldades na prática de ensino dos licenciandos bolsistas, pois diante de situações postas no cotidiano, ainda não superamos o ensino descontextualizado na escola básica, diante dos estrangulamentos sociais despejados na sala de aula.

Parece-nos que aqui há um “efeito dominó” em que escola e universidade não conseguem ainda se articular, tendo em vista a formação de professores para atuarem diante das problemáticas e desafios atuais da profissão docente. O licenciando ao ser formado, passou por vários processos formativos que deixaram lacunas acerca dos saberes da docência. O professor universitário, muitas vezes, não construiu os saberes docentes para ensinar os educandos a aprenderem a docência. É natural que assim se proceda, pois diante das lacunas deixadas pela formação na universidade, os professores iniciantes quando chegam à escola, deparam-se com a falta de tempo para reflexão, condições de trabalho favoráveis e o silenciamento de sua capacidade de decisão política no processo de aprendizagem, de tal forma que, o resultado é o desânimo e o desencanto pela profissão.

Nessa perspectiva, a docência universitária com esteio na Pedagogia Freireana pode contribuir estimulando o protagonismo discente, a partir da interação dialética entre o educador e o educando, viabilizando a construção do conhecimento na universidade. A docência no ensino superior baseada em exemplos que ensinam o conceito pelo concreto, na busca permanente da mudança de metodologias contextualizadas, tendo em vista o fomento à leitura, discussão e produção textual são caminhos para a (re)significação do fazer docente na Academia. Portanto, é preciso fomentar a autoria e o protagonismo docente a partir da contextualização da teoria na prática, no âmbito da reflexão coletiva.

Na docência universitária do Coordenador de Área do PIBID de Filosofia, verificamos que a formação de professores estava voltada para a ação didática no contexto da sala de aula do ensino médio. Foram realizados estudos de temas filosóficos, tendo em vista a

análise, desenvolvimento e a transformação didática da matéria (FREIRE, 1996). A aproximação com a *Pedagogia Freireana* se deu, através de preceitos e conceitos fundamentais de Freire, basilarmente, *o ensino a partir da realidade do educando*. O docente universitário de Filosofia reconheceu que existem “conceitos universais da Pedagogia” e que a grande maioria desses fundamentos teórico-metodológicos do ato docente são freireanos.

No curso de Filosofia não foram trabalhados os textos freireanos como no PIBID de Pedagogia, mas, sim, a aplicabilidade do pensamento do educador pernambucano no que se relaciona à consideração dos saberes dos educandos no processo de formação inicial de professores nesta área do conhecimento. Percebemos que a *humanização*, categoria central na Pedagogia Freireana, construiu-se no curso de Filosofia, por meio da criticidade, da criatividade e da postura diante do mundo. Esse processo permite o desenvolvimento do graduando bolsista como ser humano, o aprendizado da docência e do exercício da cidadania.

No *Ciclo do Conhecimento*, a docência universitária do CAF trabalhou o conhecimento da Filosofia, através de textos da *internet* e em *softwares* de raciocínio lógico (ensino). Para esse docente, a investigação é uma leitura constante, que permite ao professor do ensino superior fazer a ressignificação de sua prática (pesquisa). O fomento desse fazer que ensina *na e para* a pesquisa se desenvolveu através dos grupos de estudos e da produção de materiais científicos para eventos. Em Filosofia existe um dinamismo intelectual constante, como a leitura, a pesquisa e a produção científica, elementos que balizam o ensino de Filosofia na universidade sempre com o foco na escola.

Quanto aos saberes, percebemos na docência universitária no PIBID de Filosofia, a ênfase no domínio da área de conhecimento. Nos saberes do-discentes, conhecer os textos de Filosofia é o *primeiro* grande quesito do futuro professor, algo que quase que garante o êxito da docência. Em contraposição ao que defendemos nesta dissertação de mestrado, o *saber a Filosofia* se coloca acima e não ao lado do *saber ensinar a Filosofia*. Nos saberes didático-pedagógicos, a pesquisa não apontou exigência de nenhum outro saber para a docência a não ser o conhecimento dos textos de filosofia, apesar do Coordenador de Área reconhecer o uso de metodologias diversificadas em sua prática pedagógica no ensino superior. O *segundo* quesito para a prática da docência é o *conhecimento do ofício da profissão*. É preciso que o educador saiba quais são as responsabilidades inerentes à sua profissão, que se articulam no âmbito da ética, da criticidade, da intelectualidade e da operacionalidade do trabalho pedagógico. Em termos dos saberes dialógicos, a discussão, a orientação de ações e a avaliação da prática eram as tônicas no exercício da docência universitária.

Em relação à Práxis Pedagógica, inferimos que a inserção dos graduandos-bolsistas no mundo da escola, do contexto, dos dilemas do cotidiano, em que a epistemologia da prática, a reflexividade, o ensino e a pesquisa, permitirão o salto qualitativo do ensino, baseado na aprendizagem docente-discente. Em contrapartida, deparamo-nos com um problema como no PIBID de Pedagogia: a dicotomia universidade-escola: a primeira constrói seu fazer na *intelectualidade*; a segunda, seu *modus operandi* é o *pragmatismo*. Os dados da pesquisa apontam para a necessidade da transposição entre essas ilhas de saberes: a Academia verborrágica, que teoriza verticalmente acerca da escola e essa não “pensa” sobre si mesma, horizontalmente, por conta do seu ativismo cego e pragmático.

No PIBID de Ciências Sociais, a docência universitária se revelou preocupada na licenciatura com a formação qualificada, a construção do saber e da experiência do cientista social. Nesse aspecto, o Coordenador de Área desse curso foi o que mais se aproximou da Pedagogia Freireana, pois conhece e utiliza a prática pedagógica de Freire na graduação, de forma consciente e intencional. Em sua práxis pedagógica, esse docente se utiliza de “recursos da teoria e metodologia freireana”, constituída na dialogicidade, na consciência teórica e nos saberes dos educados com vistas ao fomento da aprendizagem significativa.

Um grande achado da pesquisa na docência universitária em Ciências Sociais é que a Pedagogia Freireana foi considerada o “ápice” e o “divisor de águas” da Pedagogia, no que diz respeito à formação de professores. Para o CACS, não é possível pensar num projeto de formação dos profissionais da educação na universidade, seja em qualquer área do conhecimento, sem a atenção cuidadosa que se debruça sobre a contribuição de Paulo Freire para educação no Brasil e no mundo. Partindo da realidade, a prática pedagógica freireana se articula com a teoria, a fim de construir os saberes docentes, por meio da escuta e da reconstrução de novos saberes. Em síntese, na perspectiva de Freire, é possível pensar-fazer os saberes *da escola para a escola*, em parceria com a universidade.

Nesse processo de aprendizado dos saberes, a docência universitária em Ciências Sociais trabalha com foco na humanização, que se materializa na compreensão da realidade e no ensinar e no aprender o exercício da cidadania. Percebemos uma tensão no ensinar e no aprender a docência, na tensão entre a pedagogia humanista e a pedagogia tecnicista, entre a ênfase dos cursos de graduação que priorizam as “técnicas de ensinar” desarticuladas da formação ética e cidadã de “pessoas de bem” (FREIRE, 1996). A docência no ensino superior precisa articular a construção dos saberes do exercício do magistério na graduação, baseados no “feito e no a ser feito”, no horizonte da autonomia, da liberdade e da humanização dos

educandos. Em suma, ensinar pressupõe a compreensão *ontoepestêmica* dos saberes da docência, que permitem a reflexão de como os alunos aprendem numa determinada localidade, situada no tempo histórico, a partir dos recursos pedagógicos disponíveis.

Em relação ao Ciclo do Conhecimento, as práticas formativas no curso de Ciências Sociais estão ancoradas na formação *na e para* a pesquisa. Na esteira da do-discência, só é possível ensinar e aprender melhor o que já se sabe a partir de onde os educandos estão. Constatamos, como aponta a literatura, que não existe ensino sem pesquisa. A investigação científica do fazer docente permite a (re)criação da prática diária, na direção da atualização do conhecimento. Nesse aspecto, supera-se a dicotomia do pesquisador–professor, pois não é possível conceber a pesquisa que não seja gestada nas demandas do cotidiano da sala de aula e a ela não seja devolvida, na tentativa de (re)significar o exercício do magistério em qualquer nível de ensino, mas, acima de tudo, na docência universitária.

Na pesquisa, identificamos uma particularidade na docência superior nesse curso que foi a metodologia da pesquisa-ação. Assim, na inserção dos graduandos bolsistas buscando compreender a realidade e uma possível intervenção transformadora, a relação universidade-escola foi pautada na escuta horizontal e atenta do falar *com* a escola e não *à* escola. É preciso pensar a escola por dentro. Nela, estão as demandas e, dialeticamente, as possíveis soluções, com vistas a uma formação de professores mais crítica e que atenda, de maneira mais efetiva, às necessidades do mundo contemporâneo. Para isso, a docência no ensino superior precisa trabalhar em parceria com a escola, valorizando os seus saberes na mesma direção e intensidade que reconhece os saberes da universidade.

Partindo dessas reflexões, a pesquisa no PIBID de Ciências Sociais confirmou nossas reflexões acerca da relação saber *versus* saber ensinar. O domínio de conteúdo é fundamental para a prática docente, mas não é suficiente. É preciso engendrar a construção de outros saberes, que permitem a transformação didática da matéria, objetivando a aprendizagem dos educandos, mediante a racionalidade prática e a ação comunicativa e interativa. Educandos e educadores são coparticipantes e coautores da formação, a partir da opção por uma metodologia dialógica.

A teoria pedagógica deve ser gestada na prática da sala de aula. Em outras palavras, todo professor tem que ser um “pedagogo” (pensa sobre a teoria da educação que orienta a prática docente) e um “filósofo” (reflete sobre o princípio *ontoespistêmico*, que elabora a teoria da educação), na medida em que planeja, executa e avalia sua prática docente. A graduação é apenas o início formal do devir pedagógico, mas deve ser pensada na dupla esteira da missão

da universidade: a “transmissão” do conhecimento culturalmente acumulado pela humanidade (do-discência) e a (re)criação da teoria na prática, a fim de significá-la (pesquisa). A mola propulsora desse trabalho é a dúvida sistemática que movimenta o processo de ensinar do educador, a partir do processo de aprender dos educandos, buscando a consciência, consistência e a coerência da teoria pedagógica que aproxima o pensar e o fazer docente, na perspectiva da ética profissional (FREIRE, 1996).

Em termos da Práxis pedagógica, é possível refletir sobre a docência na universidade baseada em situações reais de ensino que possibilitem o “confronto” com a teoria. Não é possível ensinar a docência apenas na dimensão da reflexão teórica sobre a prática. É preciso o confronto da teoria na reflexão da prática que a (re)define. Para tanto, é necessário que a docência universitária encaminhe e acompanhe a inserção gradual dos bolsistas na escola, com o objetivo de vivenciar os dilemas da escola e da profissão docente. Necessitamos da superação do academicismo da universidade, que se perpetua na reprodução e, portanto, na repetição e não na (re)construção do saber-fazer-ser docente na prática atualizada pela teoria que a (re)orienta.

Na docência universitária do Curso de Educação Física, o projeto estava voltado para a inovação pedagógica. Verificamos que a Pedagogia Freireana foi exercida de maneira “inconsciente”. Não houve estudos sobre a teoria de Freire, mas a prática pedagógica do coordenador de área estava “molhada” do diálogo com o aluno, a partir do seu ambiente, bem como de vivências, saberes e interesses. Dessa forma, por meio da pesquisa da realidade do educando, viabiliza-se a aprendizagem do conceito pelo concreto, através da mediação dialógica baseada em perguntas problematizadoras. O saber, fazer e ser docente se constroem no *processo* de aprendizagem *informal*, na trajetória de vida, e *formal*, na licenciatura, e não como produto bancário do ensino como depósito. A humanização é o foco do processo do ensinar e do aprender, por meio da reflexão que busca a autonomia dos educandos (FREIRE, 1981a, 1992a, 1996).

Corroborando com as vozes dos coordenadores de área de Pedagogia e de Ciências Sociais, o docente universitário de Educação Física aponta para os problemas no ensino da licenciatura: **(a) corpo docente:** a falta de parceria da equipe de educadores e o egocentrismo antipedagógico. Em alguns casos, os docentes trabalham isolados na sua disciplina e não conversam com os demais colegas, além de pensarem que o seu jeito de ensinar é o único certo; **(b) corpo discente:** mentalidade tecnicista dos graduandos e herança do Ensino Médio ainda bancário. Para tanto, é preciso viabilizar a transição desse modelo para uma prática docente que

“ensina a pensar autonomamente” no Ensino Superior, através de um ambiente problematizador, que possibilite a aplicação dos saberes docente aprendidos em contexto. Apesar disso, constatamos que a licenciatura ainda “abre as portas para a pessoa ver” se for trabalhado o ensino da busca pelo conhecimento e a interação dos educandos com as demandas sociais, que permitirão novas maneiras de ver os contornos do real.

Nesse mesmo diapasão de situações complexas no âmbito do ensino da graduação, nossa investigação na docência universitária destaca uma crítica ao departamento do Centro de Ciências da Saúde -CCS, no curso de Educação Física: a falta de abertura para aprender a ensinar, pois ainda não está bem claro para alguns docentes a concepção de universidade como espaço de diálogo de todos campos do conhecimento, na direção do bem estar social, de forma interdisciplinar e não fragmentada. A epistemologia cartesiana ainda não foi superada na academia, pois ainda dicotomizamos a pesquisa da docência. Em síntese, constatamos que a falta das dimensões técnica, humana e político-social da Didática é um problema epistemológico de racionalidade científica, pois a maneira de cada professor ensinar fundamenta-se em sua visão de mundo e de ciência. Diante desse quadro, refletimos que falta ao PIBID-UECE uma reflexão pessoal e coletiva mais integrada tendo em vista a construção de um Projeto Institucional da UECE⁶⁷ ancorado em diálogos interdisciplinares sobre a Pedagogia Universitária⁶⁸.

Com respeito ao Ciclo do Conhecimento, contatamos a necessidade da colaboração nas aulas entre educadores e educandos nas trilhas do ensino e da pesquisa. Os saberes da docência se (re)elaboram na intersecção dos saberes culturais dos educandos e dos educadores. Nesse aspecto, o erro deve ser visto como caminho para o acerto. É mais adequado ensinar a teoria a partir da prática da pesquisa. A teoria pedagógica se torna viva quando é (re)elaborada no contexto real da docência na educação básica: a escola. Segundo os dados da pesquisa, a rede pública de ensino superior possui uma densidade de prática de ensino mais voltada para pesquisa do que a rede privada, dado seu quadro docente ser, em sua grande maioria, de mestres e doutores e não de especialistas e mestres.

Quanto aos saberes da docência, compreendemos que há troca e não a

⁶⁷ Cf. ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2011.

⁶⁸ Cf. o livro de CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária: Um Campo de Conhecimento em Construção**. EdUECE, Fortaleza, Ce, 2014 é o resultado de seu relatório de pós-doutoramento na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP).

superposição de saberes. O docente universitário precisa aprender a ensinar na dimensão do discente. Para tanto, faz-se necessário um diagnóstico sobre a prática pedagógica dos educandos aprendizes da docência, com ênfase no protagonismo, na escuta, no altruísmo e na empatia. Os saberes didático-pedagógicos estabelecem o processo dialético, que deve ser permeado da escuta, do altruísmo e da empatia pedagógicos, na busca de “tocar o educando”.

Esse caminho permite a tradução/conversão dos conhecimentos construídos pelo educador em sua trajetória formativa chancelada pela titulação/certificação para que possa contribuir com o ensino/aprendizagem da licenciatura “que é a base”. Em relação aos saberes dialógicos percebemos a necessidade compreensão de que a apropriação individual mas o processo de aprendizagem é o coletivo. O centro do processo é o ensino baseado no sentido do conhecimento na/para a vida, vislumbrando a aula como encontro dialógico, que permite a construção da individuação e da socialização que supera o espontaneísmo por meio da intencionalidade pedagógica.

Na Práxis Pedagógica, resultante da docência universitária em Educação Física, ficou evidente que ela é o processo constante de articulação da pluralidade dos saberes, na mesma direção em que se coloca como trilha da aprendizagem da docência. O elemento que permite o salto epistêmico no aprendizado dos saberes da docência é a dúvida sistemática que viabiliza a reflexão crítica sobre “o não dito” que dialeticamente (des)revela “o dito”. Constatamos que alguns caminhos podem ser trilhados no ensino de graduação tais como: (1) ensinar o mesmo conteúdo de várias formas; e (2) exemplificar sempre em consonância com os saberes dos educandos para a identificação. Em suma, a docência universitária, pautada na Práxis Pedagógica do educador fomenta a aprendizagem porque permite o encantamento e a participação dos educandos no encontro em torno do conhecimento.

Por fim, na docência universitária em Matemática, entendemos que a iniciação à docência estava direcionada para o ensino com pesquisa, com vistas à compreensão da realidade e da qualidade do ensino na educação básica. De forma direta, o coordenador de área não conhecia a Pedagogia Freireana, pois não estudou o autor pernambucano durante sua vida acadêmica até o seu doutoramento em educação. Cabe aqui uma reflexão: como conceber a formação inicial de professores no Brasil, seja em qualquer área do conhecimento, que não estude a profundidade da contribuição de Paulo Freire para a prática de ensino? Em contrapartida, verificamos que, apesar de não ter estudado a Pedagogia Freireana, a docência universitária no PIBID de Matemática estava “molhada” da prática da escuta libertadora, da liberdade e da humanização dos sujeitos através da mediação pedagógica.

Constatamos que a docência universitária precisa se voltar para a formação inicial de tal forma que possibilite elementos que permitam aos educandos a formação continuada formal/informal no horizonte do mundo do trabalho. Assim, o aprendizado dos saberes da profissão docente se desenha a partir da (re)elaboração de *habilidades* (saberes didático-pedagógicos), de *competências* (saberes do-discentes) e de *atitudes* (saberes dialógicos) no exercício do magistério.

Quanto ao Ciclo do Conhecimento, a pesquisa apontou a necessidade da matemática da academia ser construída a partir da matemática da vida (FREIRE; D'AMBRÓSIO; DOMITE, 1996). Esse campo de conhecimento ainda é destacado com uma “disciplina dura”, assentada em pressupostos epistêmicos da racionalidade cartesiana linear, objetivista e fragmentada. Para tanto, os dados da investigação nos levam à reflexão da urgência de empreendimento em mudanças no fazer pedagógico na docência universitária em matemática. Não estamos negando a necessidade do saber, pois ninguém ensina o que não sabe e não é. A questão é superar a dicotomia professor-pesquisador, por meio da criticidade e do foco no ensino, baseado na aprendizagem que trabalhe os conteúdos específicos da matemática com atividades pedagógicas alternativas.

Na pesquisa, apareceram alguns problemas na docência universitária em matemática: a falta do hábito da escrita e a ausência de disciplinas voltadas para o uso das TICs e da EAD. É preciso fomentar a produção textual com os alunos das *Ciências Exatas e da Terra* para que aprendam a construir o conhecimento; baseado na multirreferencialidade e na ação comunicativa, tendo em vista a produção de trabalhos científicos. A pesquisa é o caminho formativo da investigação, da instigação, da reorganização e da reelaboração dos conceitos, tendo o ensino como *lócus* fertilizante e palco da atuação do professor-pesquisador, marcado pela dúvida sistemática. Em síntese, a pesquisa em educação é o olhar cuidadoso, que enxerga a (a)normalidade dos fenômenos do ensinar e do aprender, com vistas à melhoria da formação acadêmica e profissional de nossos alunos. Para viabilizar esse processo, fazem-se necessárias as condições estruturais da escola/universidade e a organização adequada do espaço pedagógico (FREIRE, 1996).

Em relação aos saberes, na do-discência, ficou evidente que é fundamental uma análise cuidadosa da escola/universidade, dos fazeres, dos dilemas e da proposta pedagógica do currículo da escola/universidade no ensino de matemática, de modo a permitir ao educador que perceba o “chão da escola/universidade” em que está pisando. Os *sabedores do-discentes* conduzem aos *saberes didático-pedagógicos*, tendo em vista a mediação do processo de

aprendizagem. O resultado desse processo de investigação da realidade discente possibilita ao educador fazer proposições didático-pedagógicas, fundamentadas no conhecimento articulado, em forma de “teias” e/ou “redes” do saber, em superação à visão cartesiana do conhecimento como “balde” e/ou “cadeia”.

Entendemos que a especialidade de cada Ciência determina a particularidade de sua abordagem pedagógica no horizonte da interdisciplinaridade. No ato pedagógico, compreendemos que há uma troca intersubjetiva, que se baseada na “clareza, simplicidade e a objetividade” pode melhor contribuir para a aprendizagem significativa dos educandos. O processo de naturalização e convivência com a matemática permite a elaboração de estratégias pedagógicas para a execução da transposição didática, com vistas à democracia cidadã. Faz-se necessário refletir sobre os métodos ultrapassados de ensino de matemática baseados no saber desarticulado do saber ensinar. Nesse aspecto, o PIBID é um divisor de águas, pois permite a articulação daquilo que a ciência moderna dicotomizou. Em suma, os saberes dialógicos operacionalizam o processo destacado pelo Ciclo do Conhecimento, tendo como foco a discussão colaborativa das demandas da prática. Isso instaura um processo de construção da “cultura docente” colaborativa na práxis através da busca de soluções de inovação e de mudanças de atitudes, por meio da educação do olhar reflexivo, crítico e científico.

8.3 RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES ACERCA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UECE

Em meio às limitações do contexto do nosso estudo e certo distanciamento em relação ao pleno exercício da práxis pedagógica dos coordenadores de área do PIBID-UECE do ponto de vista freireano, gostaríamos de fazer algumas sugestões e recomendações que contribuam com o debate em torno da temática de nossa investigação. A pesquisa apontou que os processos formativos no mestrado, doutorado e pós-doutorado são aprofundamentos da formação inicial e, portanto, é preciso investir numa maior densidade e experiências dos educandos nas licenciaturas estudadas no PIBID-UECE com os conteúdos específicos e as práticas pedagógicas decorrentes da epistemologia, que organiza o modo de pensar e agir em determinada área do conhecimento.

Além disso, para além dos grandes autores de referência da área de Pedagogia, Didática e Formação de Professores, não é possível conceber um percurso inicial na

universidade sem o contato dos licenciandos com as contribuições teórico-metodológicas da Pedagogia Freireana. Essa opção político-pedagógica permitirá ao educando que está se formando para ser professor, construir um arcabouço epistêmico, fundamentado em sua trajetória de vida, que lhe permitirá, no futuro, a elaboração de uma metodologia dialógica, que se assenta numa concepção de ciência interdisciplinar, a fim de contribuir para a transformação da educação básica e do ensino superior, a partir da realidade sócio histórica.

A relação do saber com o saber ensinar precisa perpassar, também, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* nos programas de mestrado e doutorado. Sugerimos aos Programas de Pós-Graduação - PPG da UECE, concentrar esforços num diálogo interdisciplinar permanente entre os docentes e discentes dos mestrados/doutorados para acompanhar a base científica que orienta os currículos, os programas, a construção e a orientação das dissertações e teses, as práticas formativas em sala de aula e o estágio de docência, a fim de que os saberes da docência sejam construídos no horizonte da multirrefencialidade e da pluralidade na esteira da historicidade, do diálogo e da autonomia dos pós-graduandos. Esses debates podem fomentar inovações e gerar publicações em cadernos de pedagogia universitária para fins de registro, leitura e discussão entre os professores e os alunos antigos e os recém-chegados. Tal postura permitirá a experiência de um diálogo franco e aberto das diversas áreas do conhecimento em torno do ensinar e do aprender fazendo com que a unidade da Ciência se construa no arcabouço da diversidade que é própria da Academia.

Todo esse debate decorrente produção científica em torno dos saberes da docência universitária pode conduzir os PPGs da UECE para a configuração de um *Programa Institucional de Formação continuada em Docência Universitária* que atingisse a todos os professores da graduação e da pós-graduação. Por meio de enquetes, debates coletivos, simpósios, estudos temáticos, grupos de pesquisa, seminários e semanas universitárias com representantes da reitoria, do corpo docente, do corpo discente e de todos aqueles que fazem parte da comunidade acadêmica e que se sintam interessados por esse assunto, com vistas à elaboração de diretrizes gerais para um programa de formação contextualizado para os professores da instituição acerca dos saberes da docência universitária. A reflexão coletiva, a partir da experiência dos docentes e discentes da UECE, em articulação e parceria com outros professores que desenvolvem esse trabalho exitoso em outras universidades no Brasil, pode consolidar e institucionalizar os propósitos do PIBID, de maneira ampliada e universal.

O resultado desse processo democrático de discussão, pesquisa e produção de conhecimento geraria um documento coletivo que pudesse criar um fluxo de formação

continuada em torno dos saberes necessários ao ensino na universidade, desde o estágio de docência, passando pelas provas didáticas, por ocasião dos concursos públicos para pavimento de cargo de professores universitários, bem como um programa permanente de aprendizado didático-pedagógico para todos os docentes da UECE.

8.4. QUESTIONAMENTOS E (IN)CERTEZAS PARA FUTUROS ESTUDOS

À guisa de uma (in)conclusão, nossa pesquisa de mestrado nos aponta para as perspectivas de futuros estudos e inquietações, tendo em vista o aprofundamento de alguma outra nuance dentro de nossa temática de investigação em nível de doutoramento. Eis as provocações que o mestrado nos deixou: Qual o papel da Pós-Graduação *Stricto Sensu* na formação dos saberes da docência superior no horizonte da práxis pedagógica do futuro professor da universidade? Quais os impactos dos cursos de mestrado e de doutorado na vida dos egressos dos PPGs, em relação à construção dos saberes da docência do ensino superior? Que racionalidades pedagógicas perpassam e entrecruzam as várias áreas do conhecimento e por que ainda não superamos a dicotomia do *saber-saber ensinar* na universidade? Quais as possíveis contribuições da Pedagogia Freireana para os PPGs no Ceará, no horizonte da formação para o magistério superior na graduação na perspectiva da pluralidade dos saberes? Por fim, quais as contribuições do PIBID-UECE para o exercício da práxis pedagógica de Coordenadores de Área nas licenciaturas, tendo em vista a construção dos saberes da docência universitária à luz de Paulo Freire?

Por fim, refletir sobre os saberes da docência universitária pode nos levar ao (re)desenho dos cursos de formação de professores em nível superior, tendo em vista a melhoria da educação básica. Em última análise, os saberes da docência freireanos, assentados na educação crítico-problematizadora, podem viabilizar a luta pela construção de uma sociedade humana, igualitária e justa, na direção de transformarmos nossas quedas em passos de dança, o medo em uma escada para a superação, o sonho como ponte que utopiza a nova realidade e a procura como experiência na pesquisa e no processo de formação de professores no Brasil.

Em suma, a Pedagogia Freireana ajuda a ressignificar a docência universitária a partir da práxis libertadora que tem como horizonte a autodeterminação profissional, através dos saberes do-discentes, dos saberes didático-pedagógicos e dos saberes dialógicos. O objetivo final da docência é a humanização, por meio do conhecimento que permite a construção de uma

sociedade mais justa e igualitária e menos alienante para todos nós.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Minas Gerais: Editores Associados, 1990.
- ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros. **Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química**: potência para a formação acadêmico-profissional. 2012. 108f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Ciências Química da Vida e Saúde - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul-RS, 2012.
- ALCÂNTARA, Paulo Dias de. **Produção de saberes docentes por profissionais bacharéis que atuam na docência do ensino superior jurídico**. 2007. 134f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, s/v, n. 96, p. 15-23, 1996.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior**: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco. 2005. 225f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Educação, inovação e o professor universitário. **Revista E-curriculum**, v. 2, n. 1, p. 1-18, 2006.
- ASSIS, Geovaní Soares. **Ideário freireano**: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor. 2007. 178f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- AUSTRIA, Verônica Cardoso. **Processos constitutivos da docência superior**: saberes e fazeres de professores de fisioterapia. 2009. 159f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho. **Ensinar a pesquisar**: o que aprendem docentes universitários que orientam monografia? 2011. 270f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BARONEZA, José Eduardo; SILVA, Shirlei Octacílio da. Uma reflexão sobre a formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Revista Acta Scientiarum**, v. 29, n. 2, p. 163-168, 2007.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BAZZO, Vera Lucia; SILVA, Maria da Glória Silva e. Trabalhos sobre formação pedagógica para a docência universitária nas reuniões anuais da ANPED: período 2000-2009. **Perspectiva [online]**. v. 29, n. 2, p. 535-559, 2011.
- BECKER, Fernando. Epistemologia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010, p. 152-4.
- BEDIN, Everton. **Formação de professores de química**: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Química - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; AUSTRIA, Verônica Cardoso; LENZ, Noemi. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio a professoralidade. **Acta Scientiarum**.

Education, v. 32, n. 1, p. 119-126, 2010.

BONDÍA LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, s/v, n. 19, pp. 20-28, Jan-Abr, 2002.

BORBA, José Tavares. **Uma metodologia para avaliar a eficiência técnica do ensino de programas de pós-graduação**: uma aplicação aos programas das engenharias III da CAPES. 2011. 216f. Tese (Doutorado) - Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, s/v, n. 43/5, p. 1-10, jul./2007.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

BRAGA, **Prática pedagógica docente-discente e humanização**: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. 242f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal Pernambuco, Recife, 2012.

BRASIL. CAPES. **Tabela de áreas do conhecimento**. Disponível em: <file:///C:/Users/Hamilton/Desktop/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf> Acesso em: 05. dez. 2014.

_____. PROUNI. Programa Universidade Para todos. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140> Acesso em: 28. Nov. 2014.

_____. EDITAL N° 061/2013. MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2013.

_____/MEC/CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Detalhamento do Subprojeto de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Ceará, 2013.

_____. **Portaria n° 096, de 18 de julho de 2013**. Dispõe sobre o regulamento do Programa institucional de bolsa de iniciação à docência e revoga a Portaria n° 260, de 30 de outubro de 2010, Brasília, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

_____. **Lei 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, Brasília, 2013.

_____/MEC/CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Detalhamento do Subprojeto de Educação Física, Universidade Estadual do Ceará, 2012.

_____/MEC/CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Detalhamento do Subprojeto de Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará, 2012.

_____. EDITAL N° 011/2012. MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2012.

_____. Portaria n° 152, de 30 de outubro de 2012. Atribui à CAPES a indução e o fomento à formação de docentes, com a finalidade de valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n° 211, Publicada no DOU de 31/10/12 – seção 1 – pag. 43.

_____. Portaria n° 64, de 15 de maio de 2012. Dispõe sobre a composição da Comissão de análise e julgamento das propostas institucionais submetidas ao Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, Edital CAPES nº 011/2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, nº 95, Publicada no DOU de 17/05/12 – seção 2 – pág. 10.

_____./MEC/CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Detalhamento do Subprojeto de Matemática, Universidade Estadual do Ceará, 2011.

_____. MEC/CAPES. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 26. nov. 2013.

_____. EDITAL Nº 001/2011. MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2011.

_____. INEP. **Censo da educação superior: 2011**. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 10. Jun. 2013.

_____. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 120 – DOU de 25/06/10 – seção 1 - p. 4.

_____. EDITAL Nº 018/2010. MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2010.

_____. MEC/CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, 2010. Volume I.

_____. EDITAL CONJUNTO Nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC– Pibid Diversidade. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2010.

_____. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre as Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Brasília, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

_____. Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, nº 68 – DOU de 12/04/10 – seção 1 - p. 26.

_____. /MEC/UECE. A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL. 2009.

_____. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> acesso em: 28 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação e da Cultura – MEC. CAPES – **Diretoria de Educação básica– DEB. PIBID: relatório de gestão 2009-2011**.

_____. /MEC/CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Detalhamento do Subprojeto de Filosofia, Universidade Estadual do Ceará, 2009.

_____. /MEC/CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Detalhamento do Subprojeto de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Ceará, 2009.

_____. EDITAL N° 02/2009. MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** 2009.

_____. EDITAL MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394/96. Brasília, 1996. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 09. out. 2009.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues. **A docência no instituto de biologia da universidade federal de Uberlândia:** percorrendo caminhos e encontrando representações. 2006, 216f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

CAMARGO, Marcela Pedroso de. **Docência universitária e formação pedagógica:** um olhar para a Universidade Estadual de Londrina. 2012, 128f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2012.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. **Revista Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, v. 6. n. 10, p. 51-62, 2002.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SILVA, Silvina Pimentel. Conhecimento, método e pesquisa bibliográfica: reflexões epistemológicas e metodológicas. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho (orgs.) **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto, Fortaleza: EdUECE, 2010, p. 67-77.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária:** Um Campo de conhecimento em Construção. EdUECE, Fortaleza, Ce, 2014

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP, **Cadernos de Pesquisa**, s/v, n. 118, p. 41-64, mar./2003.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAVES FILHO, Manoel Moacir de Farias; CHAVES, Suzana Maria Lucas de Farias. A ciência positivista: o mundo ordenado. **Revista Iniciação Científica Cesumar**, v. 2, n. 2, p. 69-75, ago./dez. 2000.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Diretores das centrais municipais exercitam a produção do PPP das Escolas. 05.nov.2011. Disponível em: <http://www.cee.ce.gov.br/noticias/43431-diretores-das-centrais-municipais-exercitam-a-producao-do-projeto-politico-pedagogico-das-escolas> Acesso em: 06. Mar. 2015.

CORNELIUS CASTORIADIS/AGORA INTERNATIONAL WEBSITE. Disponível em: <<http://agorainternational.org/es/index.html>> Acesso em: 02. dez.2014.

CORREIA, Gerson dos Santos. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP.** 2012. 128f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2012.

COSTA, Jeiffieny da Silva. Docência no ensino superior: professor aulista ou pesquisador? **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação** – Ano 2, s/v, n. 2, p. 41-62, 2008.

CRUZ, Tatiana de Mello Ribeiro. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Filosofia/UFSM: dispositivo de práticas docentes**. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, ATRIB, Beatriz Maria Boéssio. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Revista Educação**, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

_____. Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio./ago., 2006.

_____. Maria Isabel Da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Revista Educação**, v. 54, n. 3, p. 525 – 536, set./dez. 2004.

_____. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração dos saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, v. 6, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, set/2008.

DANTAS, Cecília Maria Macedo. **O desenvolvimento da docência nas engenharias: um estudo na Universidade Federal de Campina Grande**. 2011. 121f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

DEMO, Pedro. **Currículo Intensivo na Universidade**. In: Educar para a Pesquisa. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.) **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p. 31-50.

DIAS, Carmem Lúcia. **Núcleo de capacitação docente para o 3º grau: uma proposta de implantação**. 1998. 126f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Campinas, São Paulo, 1998.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA. Flávia Regina de Gois Teixeira, Ana Íório Dias (Organizadoras). v. 1, – Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

DUBEUX, Patrícia Lima. **A construção curricular na perspectiva freireana: um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema-SP**. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2009.

EZCURRA, Ana María. Los Estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las intuiciones universitarias. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, v. 2, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, nov/2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; BEZERRA, José Eudes Baima. Do documento ao documento: recompondo seu lugar histórico. In: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (orgs.) **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**, Fortaleza: EdUECE, 2010, pp. 43-53.

_____.; SILVA, Silvina Pimentel; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; SALES, José

Álbio Moreira de. Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho (orgs.) **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**, Fortaleza: EdUECE, 2010, pp. 67-92, Vol. 1.

_____.; ROCHA, Cláudio César Torquato. Política de Formação docente e inovação: o que aprender com o PIBID? In: CARVALHO, Antonia. (org.) **O PIBID na formação para o trabalho docente: enfoques pragmáticos**. EDUFPI, Teresina, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O sentido da ambiguidade numa didática interdisciplinar. In: **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 241-254.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, n. 18, p. 641-651, dez. 2005.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, s/v, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FETZNER, Andrea Rosana; VIANA SOUZA, Maria Elena. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 38, n. 3, p. 683– 694, jul./set., 2012.

FLACH, Carla Regina de Camargo. **A formação pedagógica do professor universitário fisioterapeuta**. 2009. 122f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2009.

FORMOSINHO, João. (coord.) **Formação de professores: aprendizagem e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009a (Coleção Currículo, Políticas e práticas).

_____. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais do desenvolvimento humano. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, Vol. 8, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, abr/2009b.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia: ciência da educação**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, v. 10, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, set/2009.

FRANKE, Amanda. **PIBID I/UFPel: oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática**. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **À sombra desta mangueira**. 8.ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

_____. ; NOGUEIRA, Adriano. **Quefazer: teoria e prática em educação popular**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **A Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

- _____. **Política e Educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 35.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. ; D'AMBRÓSIO, Ubiratam; DOMITE, Maria do Carmo Santos. In: Vídeo gravado como parte do 8th *Congress On Mathematical Education*. Sevilha/Espanha. São Paulo: FEUSP, 1996. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1880>> Acesso em: 05. Jan. 2014.
- _____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 13.ed, Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1992b.
- _____. et.al. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Riviére**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____.; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Debora. **Fazer escola conhecendo a vida**. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1987.
- _____. ; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1986a.
- _____. ; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986b.
- _____. ; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.
- _____. ; GUIMARAES, Sérgio. **Sobre Educação (Diálogos)**. Vol 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. **Educação e mudança**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2003.
- FURTADO, Vasco. Seu doutor ou seu Ph.D? **Jornal O Povo**, Fortaleza, Ce, terça-feira, 24 de agosto de 2010, p. 6.
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.
- GAFURI, Priscila. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL**. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2012.

GALEGO, Eduardo Manuel Bartalini. **Investigando as práticas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do PIBID**. 2012? 126f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de São Francisco, Itatiba, 2012.

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

GATTAZ, A. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, J.C.S.B (org.). **Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Editora Xamã, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GHEDIN, Evandro; FRANCO. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p. 67-80

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 29, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a9.htm>>

KENSKI, Vani Moreira. Novos processos de interação e comunicação mediado pelas tecnologias. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, Vol. 7, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, Nov/2008.

KRASILCHIK, Myriam. Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, Vol. 4, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, maio, 2008.

LACERDA, Patrícia Belchior de Oliveira. **Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física**. 2007. 224f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, Vol. 11, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, out/2009.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Fundamentos pedagógicos do trabalho e formação docente**. Mestrado em Educação. Anotações de sala de aula. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 19 de agosto de 2013.

_____. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. In **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP** – Campinas: Junqueira e Marin Editores, 2012, p. 234 – 246.

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

_____.; Qual so lugar da didática no trabalho do professor? **Revista Eletrônica Pesquiseduca** - v.3, n.5, jan.- jun. 2011, pp. 89-101.

LIMA, Cleiva Aguiar de. **“O diário em roda, roda em movimento: formar-se ao formar professores no PROEJA”** 2011. 188f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

LOPES, Jorge Expedito de Gusmão; PEDERNEIRAS, Marcleide Mara Macedo; SILVA, Felipe Dantas Cassimiro da; MULATINHO, Caio Eduardo Silva; MACHADO, Márcia Reis. **O Bacharel Em Ciências Contábeis: Sua Formação Acadêmica Frente Às Exigências Da LDB.** Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/?page_id=137> Acesso em: 06 out. 2010.

MACHADO, Nilson José. As imagens do conhecimento e a ação docente no Ensino Superior. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, Vol. 5, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, jun/2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência no Ensino Superior voltada para a aprendizagem faz a diferença. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, Vol. 12, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, maio/2010.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo, Summus, 2003.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo.** IN: LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luis (orgs.). Liberalismo e educação em debate, Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MELLO, G. N. Os investimentos na formação de professores. **Pátio**, Artmed, ano X, n. 40, p. 21-22, nov. 2006 / jan. 2007.

MENDONÇA, Fátima Veiga. **A gênese do ser professor: olhar e escuta atentos para compreender os seus caminhos complexos, reflexivos e intersubjetivos.** 2009. 114f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

MENDONÇA, Nelino de Azevedo de. **Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire.** São Paulo: Paulus, 2008 (Coleção Pedagogia e Educação)

MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Inep/MEC, 2000.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 14.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p. 51-66.

NEUENFEDLT, Manuéli Cerolini. **A docência orientada como caminho possível no processo formativo de professores universitários: em busca de indicadores de qualidade.** 2008. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

_____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra ministrada no **Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP)**, em 2007. Disponível em: http://www.sinpro.org.br/arquivos/novoalivreto_novoa.pdf. Acesso em: 10 de abr. de 2012.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. O Estado da Questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho (orgs.) **Pesquisa científica para iniciantes:**

caminhando no labirinto, Fortaleza: EdUECE, 2010, p. 33-51.

_____. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004, p. 5-16.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 24 ago. 2011.

OLIVEIRA FILHO, Renato Cabral de. **A formação continuada como prática em serviço numa instituição de ensino superior privada:** um estudo na faculdade de odontologia de Caruaru. 2006. 143f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

OLIVEIRA, Glaurea Nadia Borges de. **Educação física escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana.** 2011. 168f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Maria Manuela Ribeiro. **Ser Professor no Ensino Superior:** Experiências e Perspectivas dos Docentes em Início de Carreira. 2009. 165f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Instituto de Educação e Psicologia, Porto, 2009.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. **Um estudo sobre o PIBID:** saberes em construção na formação de professores de Ciências. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná, Paraná-PR, 2012.

PEDROSO, Máisa Beltrame; CUNHA, Maria Isabel da. Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição. **Revista Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, v.12, n. 24, p. 141-153, 2008,

PENIN, Sonia Teresinha de Souza. Formação continuada na Docência do Ensino Superior: o papel da avaliação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, Vol. 8, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, set/2010.

PEREIRA, Lourdes Fátima Gonçalves. **Um olhar sobre a prática pedagógica do professor do curso de administração no contexto de sala de aula.** 2008. 209f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

PEREIRA, Maria Rita Nascimento. **Paulo Freire ontem e hoje:** da origem ao atual ao discurso do formador em educação de jovens e adultos do Instituto Paulo Freire. 2006. 153f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Uberaba, 2006.

PEREIRA, Severina Gomes. **A prática pedagógica do professor universitário:** concepções de professores e alunos. 2011. 307f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto, 2011. Porto,

PIMENTA, Selma Garrido [palestra]. Os ENDIPES: história e contribuições para a pesquisa na formação de professores. **Seminário de Introdução aos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação.** Aula inaugural do Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 11 a 15 de março de 2013.

_____. (org.) **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____.; ANASTASIOU, Léa das graças Carmargos Anastasiou. **Docência no Ensino Superior.** Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Filomena Maria da Costa; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Análise de discurso: uma via teórico-metodológica de análise qualitativa. In:

FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho (orgs.) **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**, Fortaleza: EdUECE, 2010, pp. 93-105

PINHEIRO, Gizelle Honorato. **As histórias de vida na formação docente universitária**. 2008. 93f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Maria Das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Revista Acta Scientiarum**. Education (UEM), v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; ISAIA, Silvia Maria De Aguiar. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício. **Revista Educação**, v. 31, n. 3, p. 250- 257, set./dez./, 2008.

PORTO, Robson Teixeira. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: ensinar e aprender matemática**. 2012. 92f. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em educação em ciências Química da Vida e Saúde -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul-RS, 2012.

PREISWERK, Mathias. Teologia da Libertação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010, p. 392-4.

QUADROS, Ana Luiza de. et. al. Professor de ensino superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química. **Revista Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 38, n. 2, p. 389-402, abr./jun., 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PENNA, Maura. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012.

RIOLFI, Claudia Rosa; ALAMINOS, Cláudia. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 297-310, maio/ago. 2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na Docência Universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? **Cadernos de Pedagogia Universitária**, Vol. 9, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, maio/2009.

_____. **Ética e Competência**. 14. ed., São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Cláudio César Torquato; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Professores universitários chegam à escola: o PIBID e suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente. **XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, Recife, PE, 2013.

RODRIGUES, Carla Simone Batista. **A escola pública e Paulo Freire: o encontro re(velado)**. 2007. 79f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pelotas, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010, p. 133-4.

_____. Ontologia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010, p. 292-4.

_____. O Professor Universitário Como Educador. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,

RUDECOLOMBIA, n. 10, p. 139-144, 2008.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010, p. 325-7.

RUÉ, Joan. El aprendizaje en autonomia: posibilidades y limites. **Seminário de Pedagogia Universitária**, Vol. 1, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, set/2007.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. 76. ed., Rio de Janeiro: Record, 1986.

SALES, Mônica Patrícia da Silva. **Docência no ensino superior nas representações sociais de estudantes**. 2012. 186f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco-RE, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. São Leopoldo, v.1, n.1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2010.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea)

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: Ferreti, Ceslo et. al. *Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. Editora brasiliense: São Paulo, 1988.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa, Editora Universitária, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: caminhos para a investigação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, v. 3, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, abril, 2008.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ana Célia Bahia. **Ser professor universitário em tempos de mudança: a profissão acadêmica e suas reconfigurações**. Lisboa, 2011. v.1, 395f; v. 2, 128f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa – Portugal, 2011.

SILVA, Andréia Aurélio da. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica**. 2012. 376f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SILVA, Maria da Glória Silva e. **A assistência pedagógica aos docentes como contribuição para a inovação na universidade: o caso de uma IES comunitária de Santa Catarina**. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

SILVA, Vantielen da Silva; KLÜBER, Tiago Emanuel. *Formação e docência no ensino superior:*

uma meta-análise de artigos publicados em revistas brasileiras de educação. **Revista Acta Scientiarum**. Maringá, v. 34, n.1, 2012.

SOARES, Marisa. **De Professora à Pesquisadora: a formação da identidade no ensino superior**. 2010. 173f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Simone Corrêa. **Ensino de ciências: perspectivas na prática interdisciplinar**. 2011. 76f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis-RJ, 2011.

STANZANI, **O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 86f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2012.

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

TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Revista Linhas Críticas**, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Formação para além do ensino na docência universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã. In: Sales, José Albino M. Barreto, Marcília C.; Farias, Isabel M. Sabino (Orgs). **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

_____. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas/SP: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática**. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Santa Paulo-SP, 2012.

TRABALHOS CIENTÍFICOS: ORGANIZAÇÃO, REDAÇÃO E APRESENTAÇÃO. Universidade Estadual do Ceará. Pró-Reitoria de Graduação e Pesquisa. Fortaleza, EdUECE, 2010.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 235-250, maio./ago. 2011.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de. **Pedagogia universitária: o Programa Ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários**. 2011. 182f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

VEIGA, Ilma P. A., CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Hamilton Perninck. CAVALCANTE, Maria Marina Dias. A crise do magistério

público brasileiro no século XXI: repercussões na identidade do professor da educação básica. Dissiê Temático. Políticas e Gestão da Educação. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 9, n. 15 p. 79-102 jul./dez. 2013.

_____. A escola pública no Brasil: desafios a superar nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Revista Educare**. Fortaleza, n. 5, mar./2012a, pp. 21-30.

_____. **Escola pública:** por uma melhor de qualidade. Jornal O Povo, Fortaleza, 27 de março de 2012b, p. 1, Jornal do Leitor.

_____. **Magistério na educação superior.** Jornal O Povo, Fortaleza, 10 de maio de 2012c, p. 2, Jornal do Leitor.

_____. A (re)significação da docência universitária brasileira na graduação em Paulo Freire. In: **Revista Educare**. Fortaleza, n. 2, jun/2010a, pp. 62-70.

_____. **A (re) significação da docência universitária brasileira na graduação em Paulo Freire:** realidade, complexidade e possibilidades, 2010b, 183p. Monografia (Especialização em Formação de Formadores), Uece, Fortaleza, Ceará.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – HUMANIZAR-SE

Humanizar-se não é se coisificar,
Não é viver para ter,
Buscar o próprio bem-estar,
Sem uma razão para morrer e/ou viver.

Humanizar-se não é superioridade do eu,
Desprezo do outro sem humildade,
Empunhando um narcisismo teu,
Que não permita a igualdade na diversidade.

Humanizar-se, ao contrário, é amar a vida,
Amar as gentes, a natureza, o mundo,
É encontrar no sorriso de uma criança sofrida,
A motivação em busca do profundo.

Humanizar-se, enfim, é compreender-se inacabado,
A cada dia cantar o canto alegre do coração,
Do conhecimento e amor Sagrado,
Na percepção da singeleza da vida em comunhão.

Por Hamilton Perninck Vieira
Fortaleza, 24 de dezembro de 2010.

APÊNDICE B – SER HUMANO É

Ser humano é *amar*,
É não ao próximo odiar,
Lutando contra a violência,
Através da transformação da consciência.

Ser humano é *se educar*,
É a cada momento criar,
Um novo mundo de paz,
E da alegria que satisfaz.

Ser humano é *ter dignidade*,
Educação, saúde, segurança e liberdade,
Moradia, alimentação é necessário,
Pra construirmos um Brasil lendário.

Ser humano é *saber conviver*,
Ajudar ao próximo a crescer,
Não promover a violência e matar,
Mas ao semelhante sempre nos doar.

Por Hamilton Perninck Vieira
Fortaleza, 03 de mar de 2011.

APÊNDICE C – QUEM (NÃO) SOU EU?

Sou pessoa, não sou coisa,
Sou homem, não sou máquina,
Sou gente que faz história,
E que por ela é (re) feito toda hora.

Sou parte, sou todo,
Sou tudo, sou nada,
Sou “nós” formado de “eus”
Sou “eu” diferente dos teus.

Não sou o que sei,
Não sou o que ignoro,
Não sou o comprado,
Sou o que tiver vivido e amado.
Sou local pra ser global,
Sou regional pra ser do mundo,
Assim, não sou solitário,
Sou cidadão planetário.

Sou o que não sou,
Não sou o que serei,
Sou quem me fiz,
Sou homem feliz.
Sou educador, sou educando,
Gosto da vida, amo as gentes e o mundo,
Desejo ser livre pra caminhar,
Na travessia da dúvida e do constante indagar.

Enfim, sou o que era,
Sou o que estou sendo,
Sou o que poderia ter sido,
Serei o que tiver (re) construído.

Por Hamilton Perninck Vieira
Fortaleza, 29 de março de 2011.

APÊNDICE D - SOU PROFESSOR

SOU PROFESSOR, não vou negar,
Empunho a espada da luta sem parar;
Acreditando que a Educação,
É um dos caminhos para se mudar uma nação.

SOU PROFESSOR, minha bandeira é o amor,
Que se entrega à discência e à docência na dor;
De quem rema contra políticas neoliberais,
Que pretere a maioria e a minoria satisfaz.

SOU PROFESSOR, brigo pela justiça,
Para que venha antes da caridade paternalista;
Que ao invés de “ensinar a pescar”, “dá o peixe”,
Com finalidade eleitoreira e por interesse.

SOU PROFESSOR, tenho muitos afazeres,
Planejar, ministrar aulas e preencher diários em tempo: tu creres?
Desvalorizado por muitos, estimados por alguns,
Punido por todos, protegido por nenhum.

SOU PROFESSOR, minha matéria-prima é o homem,
Em sua subjetividade, conflitos e dúvidas que o consomem;
Contudo, minha missão não é fazê-lo ver com minha visão,
Mas ajudá-los a com seus próprios olhos contemplar a Criação.

SOU PROFESSOR, desejo provocar o sorriso,
De gente simples sofrida e que sem aviso;
Foi usurpada de ser “pessoa” com mínimas condições,
De se fazer cidadão livre e não presa a grilhões.

SOU PROFESSOR, minha sina é professar,
Ensinar, aprender, pesquisar, questionar;

Na verdade, não sou professor, estou sendo,
A cada dia que (re) crio a prática que venho tendo.

Enfim, **ESTOU SENDO PROFESSOR**,
(Re) inventando meu jeito de ensinar criador;
Acreditando na esperança, no sonho, na utopia,
Que por meio da docência, nascerá um novo dia!

Por. Hamilton Perninck Vieira

Fortaleza, 07 de abril de 2011.

APÊNDICE E – O ATO DE FORMAR-SE

A formação não é um mero momento,
Ultrapassa os limites do currículo;
Desenvolve-se num constante processo lento,
De construção do ser inacabado e seu vínculo.

A formação é um ato ativo do sujeito,
Não mero acúmulo do saber passivo de um objeto;
Estabelece-se em cada ser de um jeito,
Criando uma identidade com ética e respeito.

Portanto, a formação é dialogal,
Quem forma se forma, reforma e transforma;
Educação e educadores tal e qual,
Aprendendo-ensinando numa boniteza sem igual.

A formação é um quefazer complexo,
Na construção de um mosaico de vivências;
Que se dá numa biografia as vezes sem nexos,
Em que o formar se processa na dialética do desconexo.

Além disso, o ato de formar-se é estético,
Extrapola a mera cientificidade linear da titulação;
Tecendo os fios do ser humano ético,
De forma que a ciência-cidadã se articula no complexo.

Enfim, ninguém forma ninguém,
Ninguém se forma sozinho;
O “eu” se forma num *continuum* com o “alguém”,
Buscando uma sociedade mais justa e humana do que a que se tem.

Hamilton Perninck Vieira
Fortaleza, 27 de outubro de 2011.

APÊNDICE F – PALAVRAS

Palavras são como sementes,
Quando plantadas, produzem o fruto;
Sejam boas ou más, definirão um produto,
Que infalivelmente colheremos amargurados ou contentes.

Palavras são como armas ou flores,
Tem a capacidade de perfumar ou matar;
Pela sua força e veemência sem par,
Promovem constantes alegrias ou dissabores.

Palavras são elementos criativos,
Tem o poder de partejarem o mundo;
Na ambigüidade do discurso profundo,
Remetem-nos aos pensamentos reflexivos.

Palavras são elementos de formação,
Colocam-se como canais de aprendizagem;
No ensinar e aprender uma mensagem,
Podemos crescer e nos humanizar na ação.

Palavras são sentimentos verbalizados,
Manifestam-se entre o dito e o não dito;
Muitas vezes no silêncio descrito,
Comunicam mais que os verbos usados.

Palavras são formas de amar ou odiar,
Geram vida ou geram a morte;
Na efusividade da emoção forte,
Acalentam ou destroem no homem o ser e o estar.

Palavras devem ter sinais de coerência,
Não podem ser destoadas da ação;

Devem harmonizar-se com o que sentimos e fazemos, então;
Para que em nosso caráter não gerem incongruência.

Enfim, como usar as palavras?

Serão canais de embrutecimento ou humanização?

Mecanismos de desprezo ou restauração?

Utilizaremos-nas como maçanetas ou travas?

Por Hamilton Perninck Vieira

Fortaleza, 29 de outubro de 2011.

APÊNDICE G – PROFISSÃO DOCENTE

Sacerdócio?

Missão?

Ócio?

Profissão!

A profissão docente precisa ser reconhecida,
Ser professor não é mero missionar;
Ao contrário, no decorrer de toda a vida,
Um novo *status* social a ela precisamos dar.

A profissão docente precisa assumir nova ideologia,
Não reduzida à expressão da maternidade;
Contudo, é por meio de políticas públicas humanizantes que se cria,
Um novo olhar para o magistério como profissão de verdade.

A profissão docente carece de melhores condições de trabalho,
Sair de uma situação desumana e precária;
Através de melhores incentivos, carreira e salário,
Valorizando a jornada de trabalho compatível e humanitária.

Por Hamilton Perninck Vieira

Fortaleza, 08 de novembro de 2011.

APÊNDICE H – SOLILÓQUIOS DE UM PROFESSOR

Neste momento, gostaria em meio aos devaneios e divagações de minha mente docente, dialogar com minh'alma, meus sentimentos em ebulição. Não consigo controlar as palavras que tentam transcrever aquilo que residem em meus pensamentos. Mas não é um mero verborrar de palavras vazias de sentido. É um desabafo cheio, que vem do recôndito do coração de um professor “frustrado”.

FRUSTRADO porque não encontro muitas vezes a busca pela excelência e eficácia do processo educativo nas políticas públicas em educação;

FRUSTRADO porque às vezes não existe espaço suficiente para o “ócio produtivo e reflexivo” para planejar as aulas. Entendo que sem a reflexão da prática o que nos resta é a flexibilidade desarticulada da teoria que, nos inflexibiliza e cristaliza no tempo e espaço da mudança.

FRUSTRADO por não perceber na sala de aula o anseio pelo saber. Por muitas vezes achar que estou jogando “pérolas aos porcos” ou “falando com as paredes”, percebendo que os educandos encontram mais prazer na violência, imoralidade e preguiça do que na vontade e motivação para se aventurarem na busca pela luz do conhecimento que liberta.

FRUSTRADO porque ao olhar meu contracheque, percebo o quanto a sociedade neoliberal que reflete os ideais capitalistas, desvaloriza-me quando coisifica a pessoa à medida que humaniza a matéria.

FRUSTRADO porque percebo a impunidade tanto do ladrão que rouba o cidadão à mão armada, quanto daquele que, de “colarinho branco”, assalta minha capacidade de pensar através da ideologia da política que manipula a massa para conseguir o que deseja seus desígnios corruptos, gananciosos, mercadológicos e financeiros.

Apesar disso, fico elucubrando acerca do que posso fazer diante deste caos social... Qual é o meu papel docente na direção da busca de mudanças na educação? Quais os limites e possibilidades? Como equacionar minhas frustrações com o desejo pelo sucesso do processo ensino-aprendizagem? Pensando nestes questionamentos de forma freireana, entendo que a educação sozinha não muda a sociedade, mas toda mudança social necessariamente passa pela educação.

Enfim, termino minhas palavras neste solilóquio existencial docente começando a pensar: Qual será o futuro da educação de qualidade para todos, se no passado ela nos foi renegada e no presente, a profissão docente é desvalorizada?

Por Hamilton Perninck Vieira. Fortaleza, 30 de novembro de 2011.

APÊNDICE I – PEDAGOGIA

Problematização da realidade,

Educação humanística, democrática e cidadã,

Diálogo horizontalizado continuamente aberto,

Aprendizagem significativa,

Gosto pelo conhecimento,

Oportunização de caminhos para a Ciência interdisciplinar,

Gratificação mais pelo *processo* que pelo *produto* da formação.

Identidade em construção no arcabouço da libertação coletiva,

Alegria pela descoberta.

Por Hamilton Perninck Vieira

Fortaleza, 14 de fevereiro de 2012.

APÊNDICE J – PROFESSOR

Proporciona a
Reflexão crítica sobre a
Opressão do oprimido,
Fomentando através do
Ensino-aprendizagem contextualizado, a
Sensibilização quanto à possibilidade de libertação da
Situação alienante dos sujeitos sociais,
Oportunizando a emancipação que
Reduz as desigualdades sociais na direção da justiça igualitária.

Por Hamilton Perninck Vieira
Fortaleza, 14 de outubro de 2012.

APÊNDICE L – PESQUISA, CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E CATARSE.

A educação é possibilidade,
Dos delineamentos e contornos da alma;
Adaptação ou inserção na sociedade,
Que (re)define a ideologia que a forma.

Neste sentido, para educar é preciso conhecimento,
Abertura de mente no mundo e com o mundo;
Permitindo a aproximação do objeto pelo distanciamento,
Que viabiliza aos sujeitos inquiridores a elaboração do profundo.

Tal procedimento é o da pesquisa,
Nela, pelo estudo do objeto, testamos e (re)criamos a teoria;
Que (re)orienta e (re)elabora a prática à sua guisa,
Fazendo com que a busca pela verdade se torne alegria.

Nesta direção, a educação e a pesquisa promovem a catarse,
Pois na aventura problematizadora da dúvida sistemática e constante,
É possível a libertação do eu que quer modificar-se;
Fazendo com que as descobertas transformem a sociedade alienante.

Por Hamilton Perninck Vieira
Fortaleza, 23 de novembro de 2012.

APÊNDICE M - CIÊNCIA E POESIA

Pensar a ciência é refletir sobre a exatidão,
Experiência mensurável e objetiva;
Capaz de ser reproduzida numa experimentação,
A partir da observação de um fenômeno da vida.

Entretanto, a cosmovisão científica de Descartes,
Pauta-se na linearidade e fragmentação;
Do *cogito ergo sum* que desmembra o universal nas partes,
Estudando o todo objetivo pela departamentalização.

Neste sentido, essa racionalidade técnica nega a subjetividade,
Não permite a ciência o diálogo com a poesia;
Fazendo a separação entre a percepção e a realidade,
Sujeito e objeto, pensamento e sentimento, prática e teoria.

Apesar disso, os novos paradigmas da ciência,
Trabalham com a abstração e a incerteza;
Pensando uma metodologia que reflita a consciência,
De que pesquisador e objeto se encontram na estética e boniteza.

Pensamento e ação, ciência e poesia,
Observação pesquisadora e complexa do mundo;
Que não nega a rigorosidade do método e da teoria,
Possibilitando a reflexão e o conhecimento profundo.

Assim, é possível poetizar cientificamente,
Construindo o conhecimento no diálogo com o sentimento;
A partir da observação e da dúvida sistemática da mente,
Que não nega a emoção na construção do pensamento.

Por Hamilton Perninck Vieira
Fortaleza, 10 de dezembro de 2012.

APÊDICE N – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA NA GRADUAÇÃO
ATRAVÉS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE COORDENADORES DE ÁREA DO
PIBID-UECE: UM OLHAR A PARTIR DE PAULO FREIRE
 (Questionário)

Caro(a) Coordenador(a) de Área,

Estamos desenvolvendo um estudo sobre os saberes da docência universitária no Brasil à luz da Pedagogia Freiriana, iniciativa que envolve professores coordenadores de área do PIBID-UECE. O trabalho, apoiado pelo Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, objetiva apreender os saberes da pedagogia freiriana que contribuem para ressignificar a docência universitária de coordenadores de área do PIBID-UECE. Sua colaboração é fundamental, motivo pelo qual solicitamos que responda o presente questionário.

Agradecemos antecipadamente.
Pesquisador do estudo⁶⁹

1. Identificação

1.1 Nome completo: _____

1.2 E-mail: _____

1.3 Curso(s) em que atua: _____

1.4 Idade:

() Entre 20 e 29 anos () Entre 30 e 39 anos

() Entre 40 e 49 anos () Entre 50 e 59 anos () Mais de 60 anos

1.5 Formação em nível de graduação:

1.5.1 Nome do curso:

_____ () Bacharelado () Licenciatura Ano/conclusão: _____

_____ () Bacharelado () Licenciatura Ano/conclusão: _____

1.6 Maior titulação:

1.6.1 () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

1.6.2 Situação da maior titulação: Concluída () Cursando ()

1.6.3 Área da maior titulação: _____

1.7. Vínculo profissional na UECE:

1. Hamilton Perninck Vieira (PPGE-UECE). Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Jacques Therrien (UFC/UECE).

Professor Efetivo Professor Substituto

2. Experiência Profissional

2.1 Tempo de magistério na educação básica: _____

2.2 Tempo de magistério no ensino superior: _____

2.3 Quais as disciplinas que você lecionou nos últimos três anos na UECE?

2.4 Você utiliza ou já utilizou a Pedagogia Freiriana como aporte teórico-metodológico em sua Prática Pedagógica na Graduação? Comente.

2.5 Você participa do PIBID-UECE como Coordenador de Área do curso de _____ Desde quando? _____

2.6 Você é atuante ou egresso? Se egresso, desde quando? _____

2.7 Você acompanha a formação dos supervisores e bolsistas de iniciação à docência visitando às escolas em que estes atuam?

Não

Sim.

3. Continuidade de sua participação nesta pesquisa:

3.1. Você tem disponibilidade para continuar colaborando com esta pesquisa?

Sim Não

3.2 Em que modalidade você se dispõe a colaborar?

Entrevista

Entrevista e observação da prática.

APÊDICE O – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE
COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID-UECE: UM OLHAR A PARTIR DE
PAULO FREIRE

Roteiro para entrevista aberta e semiestruturada 1

1. Qual a sua concepção da Pedagogia Freireana e como ela poderia contribuir para a docência superior?
2. Como você desenvolvia junto aos supervisores e aos bolsistas o processo ensino e pesquisa?
3. Que saberes considerava importantes para o exercício da Docência Universitária junto aos supervisores?
4. Como trabalhava a relação teoria-prática em seu fazer docente no ensino superior em relação aos supervisores?

APÊNDICE P – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE
COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID-UECE: UM OLHAR A PARTIR DE
PAULO FREIRE**

Roteiro para entrevista aberta e semiestruturada 2

1. Descreva a sua prática pedagógica na construção do processo ensino e aprendizagem no ensino superior
2. Qual é a função da pesquisa no ensino processo ensino e aprendizagem?
3. Que conhecimentos/saberes são necessários para o exercício da docência no ensino superior?
4. Como você trabalhava a relação teoria-prática na licenciatura?
5. Qual é a finalidade do ensino superior na formação inicial?

APÊNDICE Q – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE
 COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID-UECE: UM OLHAR A PARTIR DE
 PAULO FREIRE**

Roteiro para registros de observação de campo

1 IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Escola _____
- 1.2 Áreas disciplinares do PIBID observada na escola: _____
- 1.3. Coordenador de Área responsável: _____
- 1.4 Turno: () diurno () vespertino () noturno
- 1.5 Data da Observação: ____/____/____

2 OBSERVAÇÕES GERAIS

(Aqui podem ser registrados aspectos que você considere relevante à análise do objeto de estudo ocorridos entre sua chegada à comunidade escolar)

3 REGISTROS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO COORDENADOR DE ÁREA COM SEU(S) SUPERVISOR (ES):

3.1 Os encontros começavam no horário? () sim () não

3.2 O encontros terminavam no horário? () sim () não

3.3 Descreva o espaço físico onde acontecia o encontro de formação:

3.4 Descreva a prática pedagógica do coordenador de área junto ao(s) supervisor(es).

(Configuração do grupo: idade aproximada/ heterogeneidade ou não; clima que predominava na sala entre os supervisores; organização espacial dos supervisores, como os alunos reagiam à presença do coordenador e observador, etc).

3.5 Descreva a metodologia e os recursos didáticos utilizados no encontro.

3.6 Descreva situações:

3.6.1 Relacionadas ao supervisor

3.6.1.1 situações em que o coordenador de área evidenciava a relação entre o objetivo e/ou assunto da aula e o trabalho com seus supervisores.

3.6.1.2 situações em que o coordenador de área estimulava a participação do(a) supervisor(a).

3.6.1.3 situações em que o coordenador de área reconhecia os saberes dos(as) supervisores (as), articulando-os com o conteúdo da disciplina.

3.6.2 Relacionadas à postura investigativa e a relação teoria-prática

3.6.2.1 situações em que o coordenador de área estimulava a reflexão, o desenvolvimento do senso crítico e o espírito científico, articulando a relação teoria-prática.

3.6.2.2 situações em que o coordenador de área promovia a integração do grupo, a curiosidade, a criticidade, permitindo a convivência com pontos de vista divergentes.

3.6.3 Relacionadas à Pedagogia Freireana

3.6.3.1 situações em que o professor evidenciava a prática pedagógica freireana (categorias de análise):

3.6.3.2 situações em que o professor estimulava a educação como prática da liberdade e caminho para a

humanização dos sujeitos:

4. Após a observação, registre suas impressões e interpretações gerais sobre:

4.1 A escola observada

4.2 A relação entre a Pedagogia Freireana e a prática pedagógica do coordenador de área.
