



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

MARIA DE LOURDES TAVARES MAGALHÃES

**OS SABERES PEDAGÓGICOS DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI /URCA – UM ESTUDO SOBRE A
RACIONALIDADE PEDAGÓGICA NAS NARRATIVAS DOCENTES**

FORTALEZA

2018

MARIA DE LOURDES TAVARES MAGALHÃES

OS SABERES PEDAGÓGICOS DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI /URCA – UM ESTUDO SOBRE A
RACIONALIDADE PEDAGÓGICA NAS NARRATIVAS DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Linha de concentração: Educação, Currículo e Ensino. Eixo de Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M167s Magalhães, Maria de Lourdes Tavares.
Os Saberes Pedagógicos de Professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri /URCA – um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes / Maria de Lourdes Tavares Magalhães. – 2018.
218 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.

1. Saberes pedagógicos. Racionalidade pedagógica. Professores. Ensino Superior.. I. Título.

CDD 370

MARIA DE LOURDES TAVARES MAGALHÃES

OS SABERES PEDAGÓGICOS DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI /URCA - UM ESTUDO SOBRE A
RACIONALIDADE PEDAGÓGICA NAS NARRATIVAS DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Linha de concentração: Educação, Currículo e Ensino. Eixo de Formação de Professores.

Aprovado em: ____/____/2018

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Bernadete de Souza Porto (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Doutora Ana Maria Iorio Dias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Doutora Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

À Deus, por estar comigo em todos os momentos da minha vida e me possibilitar a realização deste sonho pessoal e profissional, por haver posto pessoas tão especiais no meu caminho e me capacitar para vencer todas as dificuldades. Sei que muitas vezes foi e é meu escudo! Serei eternamente grata pelo Teu amor, pela Tua infinita misericórdia, pelo teu respeito e pelo Teu carinho para comigo! Sabes de todas as coisas! És o Salvador! A ti toda honra e toda glória!

Aos meus pais, Zilda Tavares Magalhães e Ozias Magalhães (*in memoriam*) pela referência de amor, honestidade, compromisso e de responsabilidade. Vocês fazem parte de tudo! Minha história é a história de vocês! Não tenho palavras para expressar o que sinto ao escrever este texto... Agradeço pela criação que me forneceram, pautada na verdade, no respeito a si e ao próximo, na luta, na coragem e na educação como um caminho para a conquista de um mundo melhor. Sempre fizeram de tudo por mim, para que eu chegasse até aqui! Sempre acreditaram que eu chegaria! Nunca tiveram dúvida disso! Gratidão família! Meu pai, sei que você está feliz onde quer que estejas! Alegra-me saber que Deus te acolhe! Saudades eternas...

Aos meus irmãos, Manoela Tavares Magalhães, Marcio Tavares Magalhães, Ozias Magalhães Filho e Nayara Cristina Brito Magalhães, pelo companheirismo, pelo amor fraterno, por tantos momentos em que aprendemos juntos, compartilhamos saberes, nos divertimos e fomos à melhor companhia uns dos outros!

Ao meu marido José Roberto Sales de Oliveira, pela paciência e compreensão nos momentos da minha ausência. Por dividir comigo a alegria de uma vida! Por viver comigo todo o processo de elaboração deste trabalho, encorajando-me por horas a fio! Fazendo-me um café, um cafuné, encantando-me com suas lindas palavras. És o exemplo de fé, superação e garra no qual tantas vezes eu me espelhei! Obrigada por me ajudar a ser um ser humano melhor e alegrar os meus dias com o seu amor, sua amizade, sua dedicação!

Aos meus sobrinhos, Gustavo Magalhães dos Santos, Ana Larissa Brito Magalhães, Pedro Lucas Tavares Brito Magalhães, Yasmin Rodrigues Magalhães, Ozias Magalhães Neto, Thalles Sales Alves Leal, Tayson Sales Alves Leal, Ítalo Michel da Silva Oliveira, Emilly Vitória da Silva Simão, Vinícius Lima e Ítalo Caio P. Sampaio Silva, pela alegria e esperança que carregam e por iluminarem minha vida com tanto amor!

Aos meus tios Edmilson Magalhães, Otoniel Magalhães, Raimunda Ferreira Feitosa e Francly Pontes Magalhães e aos meus primos, Eliane Pontes Magalhães, Elizângela

Pontes Magalhães, Susi Ferreira Magalhães, Mikaelly Magalhães e Alexssandro Sousa. Agradeço pelo apoio, por terem me tratado com tanto carinho e atenção todas as vezes que estive em Fortaleza.

À minha sogra, Maria Francisca Sales de Oliveira, pela atenção, apoio e dedicação, por ter cuidado de tudo para que eu pudesse estudar. És também uma referência! Representa a fortaleza e a bravura que em tantos momentos me encorajaram!

À minha cunhada e amiga, Maria Ivoneide Sales de Oliveira (*in memoriam*), por ter acompanhado toda minha trajetória, sempre disposta a me ajudar, pelo convívio diário e momentos felizes que passamos em família, pela lição de vida que nos deixou! Saudades eternas...

À minha cunhada e amiga Maria Francineide Sales de Oliveira, pelo carinho que tem por minha pessoa. És uma mulher de força, um ser humano espetacular e admirável! Gratidão sempre!

À minha querida sobrinha e amiga Mikaelle Sales de Oliveira, com quem compartilho uma linda amizade! Pela sua alegria que tantas vezes me fez sorrir, sua disponibilidade, sua atenção e respeito e por ter me acompanhado em todo esse processo.

À minha orientadora, a professora doutora Bernadete de Souza Porto pela confiança e oportunidade que me deu de viver esse sonho e de vislumbrar novas realizações. Agradeço ainda pela paciência e pelos momentos em que estive sob a sua orientação, ocasiões de grande aprendizado! És uma referência para mim! Exemplo de competência e compromisso com a educação. Com ela aprendi o que Paulo Freire já dizia: a boniteza da docência! Meus eternos agradecimentos!

Ao professor Antônio Ferreira de Lima (*in memoriam*) de quem eu fui discípula, com quem tive o privilégio de conviver e aprender. Foi com ele que tudo começou... Ele me fez acreditar que eu podia ir mais além, querer e ser mais, me ensinou a ler o mundo, a educação e a vida. Serei eternamente grata, professor! Saudades eternas!

À professora Cícera Nunes, pelo apoio de sempre. Sou grata por tudo que ela fez por mim, por ter sido sua aluna e por ter tido a oportunidade de conviver e aprender com ela! Admiro imensamente a mulher e a profissional que é!

Agradeço ao professor Claudio Romero Pereira de Araújo, pela oportunidade de trabalhar na coordenação do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR/URCA, pelas manhãs de aprendizado e sorrisos compartilhados!

A todos os professores do Curso de Pedagogia da URCA, pela contribuição na minha formação acadêmica e na pesquisa, também pelas noites que me fizeram refletir sobre os conteúdos e que se empenharam na construção de um ensino superior de qualidade.

Às professoras que compõem a banca de defesa desta dissertação doutoras Ana Maria Iorio Dias e Maria Marina Dias Cavalcante, pelas contribuições valiosas ao desenvolvimento desta pesquisa, pelo olhar cuidadoso e pela atenção dedicada aos meus escritos! Serei, também, eternamente grata pelo modo acolhedor com que me receberam em tempos de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC. Agradeço-lhes pela seriedade com que ministraram suas disciplinas, pelas manhãs de estudo e aprendizado na companhia de cada um.

Agradeço imensamente a minha amiga Katyanna de Brito Anselmo! Pela pessoa maravilhosa que é, com quem compartilho a felicidade de uma amizade sincera! Juntas somos sempre mais fortes, compartilhamos sorrisos e alegrias, construímos sonhos e desconstruímos ilusões. Grata pela convivência de escola onde já manifestávamos nossa paixão pela docência, pelos momentos de lazer, as gargalhadas, as músicas ao som do violão e pelas horas de estudo. Essa conquista é nossa, amiga! E sei que muitas ainda virão...

Agradeço as minhas amigas Elizabeth Gonçalves Oliveira e a Uânia Vieira Lima, por sempre me encorajarem na busca por este sonho. Lembro-me, com muita saudade, das noites na Faculdade, das nossas conversas, dos seminários que apresentamos juntas, das nossas risadas... Obrigada a vocês, por fazerem parte da minha vida e por serem pessoas tão especiais!

Às minhas amigas Cecília Clair dos Santos e Michelly de Castro Ferreira, pelas manhãs de trabalho na companhia de vocês, por terem compartilhado comigo vivências, sonhos e aprendizados. Por tudo o que me ensinaram, pois, com vocês, aprendi a viver a docência, a sala de aula e a escola! Jamais apagarei da memória as manhãs que passamos juntas, as nossas conversas ao término das aulas, os tantos momentos em que nos fortalecemos, dividindo angústias, medos e alegrias da vida de professor! Além disso, acompanharam todo o meu esforço para chegar até aqui, torceram pela minha vitória e, por isso, serei eternamente grata!

À Ana Paula Santos e a Samuel Morais pelo apoio, por terem compartilhado comigo um dos momentos mais importantes da minha vida! Pelo aprendizado, pela convivência e troca de saberes! Pelas risadas que tantas vezes me fizeram esquecer a saudade de casa!

À Ana Maria Nascimento e Gercilene Lima, pelo apoio e acolhimento de sempre!
Mulheres guerreiras! Professoras admiráveis!

Aos amigos que fiz no período do mestrado, Danielle Coelho Alves, Izamara de Paula, Luciana Maria F. Silva, Romilson Moreira, Lua Gabriela Tavares, Isabela Soares e Rainara Maia. Obrigada pelo apoio de vocês, pelas orientações e pelo aprendizado em tempos de estágio. Agradeço, também, à minha amiga Talita Almeida, pelo acolhimento e a disponibilidade de sempre e a Conceição Sobral, pelo prazer da convivência, pela companhia e pelas conversas! Meu coração se enche de alegria ao lembrar dos momentos agradáveis que vivemos juntas!

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade – GEPEL/Ceará, coordenado pela Professora Doutora Bernadete Porto. Agradeço a todos que fazem parte desse grupo de pessoas encantadoras! Grata pelo acolhimento e por terem me possibilitado tantas aprendizagens e tantos momentos prazerosos de elaboração e partilha de conhecimentos!

A todos aqueles que foram meus alunos na Universidade Regional do Cariri – URCA, pelos momentos em que me mostraram a riqueza da sala de aula e as maravilhas da docência. Por terem estabelecido comigo a professora que sou. Pela amizade e respeito com que me tratam. Agradecida pelo reconhecimento com o meu trabalho e por toda palavra de carinho vinda de vocês! Vocês também fazem parte dessa história!

Por fim, agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro imprescindível ao desenvolvimento desta pesquisa.

Maria, Maria

É um dom, uma certa magia

Uma força que nos alerta

Uma mulher que merece

Viver e amar como outra qualquer do planeta.

Maria, Maria

É o som, é a cor, é o suor

É a dose mais forte e lenta

De uma gente que ri quando deve chorar

E não vive, apenas agüenta.

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é
preciso ter gana sempre

Quem traz no corpo a marca

Maria, Maria

Mistura de dor e alegria.

Mas é preciso ter manha

É preciso ter graça

É preciso ter sonho sempre

Quem traz na pele essa marca

Possui a estranha mania de ter fé na vida.

Milton Nascimento

*“E como se não fosse um tempo em que já fosse
impróprio se dançar assim, ela teimou e enfrentou o
mundo, se rodopiando ao som dos bandolins”...*

(Oswaldo Montenegro)

RESUMO

Esta pesquisa reporta-se à constituição dos saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA. Tem como principal aporte teórico os estudos de Pimenta (2009; 2011; 2012), Tardif (2014), Veiga (2004; 2010; 2012; 2014), bem como, o estudo sobre a racionalidade pedagógica desenvolvido por Therrien (2006; 2008; 2011; 2012). Busca problematizar o discurso corrente de que o domínio dos conteúdos de ensino seria suficiente para o exercício da docência no Ensino Superior. Elegeu-se como objetivo geral: analisar a constituição dos saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, segundo as narrativas docentes. Já como objetivos específicos temos: 1) investigar qual a concepção de saber pedagógico expressa nas narrativas de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA; 2) descrever como a formação inicial pode contribuir para a produção dos saberes pedagógicos que subsidiam o exercício do magistério no Ensino Superior, ainda que esta tenha como finalidade habilitar o professor para exercício do magistério na Educação Básica e 3) caracterizar a relação entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos. O presente estudo fundamenta-se na pesquisa qualitativa e tem como instrumentos de coleta de dados o questionário, para caracterização dos sujeitos, e a entrevista narrativa, conforme as proposições indicadas por Jovchelovitch e Bauer (2012). Os dados provenientes das entrevistas foram apreciados segundo a técnica de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011). Os achados da pesquisa foram agrupados de acordo com os objetivos. Como tessituras finais, indica-se que: a constituição dos saberes pedagógicos dos professores entrevistados, ocorre por meio das experiências vivenciadas no decorrer do magistério; a concepção de saber pedagógico dos professores está relacionada ao saber ensinar, o que o caracteriza um saber específico da docência; a formação inicial é um espaço de compreensão do processo de ensino, contribuindo para a produção dos saberes pedagógicos que subsidiam a prática dos professores entrevistados e, por fim, indica-se que a relação entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos ocorre por intermédio do estudo e da realização de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Saberes pedagógicos. Racionalidade pedagógica. Professores. Ensino Superior.

ABSTRACT

This research is about the constitution of the pedagogical knowledge of teachers of the Pedagogy Course of the Universidade Regional do Cariri - URCA. Its main theoretical contribution is the studies of Pimenta (2009, 2011, 2012), Tardif (2014), Veiga (2004, 2010, 2012, 2014), as well as the study on pedagogical rationality developed by Therrien (2006; 2011; 2012). It seeks to problematize the current discourse that the mastery of the contents of teaching would be sufficient for the exercise of teaching in Higher Education. It was chosen as the general objective: to analyze the constitution of the pedagogical knowledge of teachers of the Pedagogy Course of the Universidade Regional do Cariri - URCA, according to the teaching narratives. As specific objectives we have: 1) to investigate the conception of pedagogical knowledge expressed in the narratives of teachers of the Pedagogy Course of the Universidade Regional do Cariri - URCA; 2) to describe how the initial shaping of knowledge can contribute to the production of pedagogical knowledge which subsidizes the exercise of teaching in Higher Education, even though this one has the purpose to enable the teacher to exercise the teaching in Basic Education and 3) to characterize the relationship between teaching in Higher Education and the production of pedagogical knowledge. The present study is based on qualitative research and has as instruments of data collection the questionnaire, for characterization of the subjects, and the narrative interview, according to the propositions indicated by Jovchelovitch and Bauer (2012). The data from the interviews were evaluated according to the Content Analysis technique developed by Bardin (2011). The research findings were grouped according to the objectives. As final considerations, it is indicated that: the formation of the pedagogical knowledge of the teachers interviewed occurs through the experiences they met during the teaching period; the conception of pedagogical knowledge of the teachers is related to the teaching ability, which characterizes a specific knowledge of teaching; the initial shaping of knowledge is a space of understanding of the teaching process, contributing to the production of the pedagogical knowledge that subsidizes the practice of the teachers interviewed, and finally, it is indicated that the relation between teaching in Higher Education and the production of pedagogical knowledge occurs through study and research on teaching and learning.

Key words: Pedagogical knowledge. Pedagogical rationality. Teachers. Higher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A Distinção entre as finalidades do ensino e as finalidades da pesquisa segundo Pimenta e Anastasiou (2014).....	27
Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	95
Quadro 3 - Calendário de realização das entrevistas.....	106
Quadro 4 - A relação entre os saberes pedagógicos e as categorias de análise.....	110
Quadro 5 - A relação entre os objetivos da pesquisa e as categorias de análise	110

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. REVISÃO DA LITERATURA: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	32
2.1 A racionalidade pedagógica.....	33
2.2 Formação de professores: os saberes pedagógicos da formação inicial na docência universitária	38
2.2.1 A formação Inicial.....	38
2.2.2 Tendências formativas na formação inicial de professores.....	45
2.2.3 A Docência Universitária	53
2.2.4 A história da formação de professores no Brasil e o lugar dos saberes pedagógicos na formação docente.....	64
2.3 Os saberes pedagógicos dos professores: conceitos e tipologias.....	71
3. TRILHANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	88
3.1 A concepção de método adotada e a pesquisa qualitativa	88
3.2 O locus da pesquisa: a URCA e o curso de pedagogia	91
3.3 Procedimentos e critérios para seleção dos sujeitos	92
3.4 A entrada no campo de investigação e a caracterização dos sujeitos	94
3.5 Instrumentos para a coleta de dados: a entrevista narrativa.....	97
3.6 A Análise de Conteúdo como instrumento norteador	100
3.7 Coleta e a análise dos dados: a materialização do método na realidade investigada	106
4. A ANÁLISE DOS DADOS ORIUNDOS DA INVESTIGAÇÃO: O QUE NOS REVELARAM AS NARRATIVAS DOCENTES?	112
4.1 O Processo de Constituição dos Saberes Pedagógicos dos Professores Entrevistados.....	113
4.1.1 A experiência como um instrumento de constituição dos saberes pedagógicos	112
4.1.2 Pedagogia: a ciência da e para a educação, a origem de constituição dos saberes pedagógicos.....	112
4.2 A Concepção de Saber Pedagógico Expressa nas Narrativas Docentes	112
4.2.1 O saber pedagógico e a construção do saber ensinar	113

<i>4.2.2 O saber pedagógico é o saber que demarca a profissão docente, que define a docência como um campo profissional específico.</i>	<i>113</i>
4.3 A formação inicial e a Produção dos Saberes Pedagógicos	113
<i>4.3.1 A formação inicial na licenciatura como base para se compreender o processo de ensino.</i>	<i>113</i>
4.4 A Relação entre a Docência no Ensino Superior e a Produção dos Saberes Pedagógicos	113
<i>4.4.1 A sala de aula do Ensino superior: espaço de produção dos saberes pedagógicos ...</i>	<i>113</i>
<i>4.4.2 A produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior, a partir do estudo ou da realização de pesquisas que tenham como pano de fundo o processo de ensinar e aprender.</i>	<i>113</i>
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICE 1 – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	212
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	213
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	215
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA	217

1. INTRODUÇÃO

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastardo. Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas”.

(MANOEL DE BARROS, 2002)

As pesquisas que têm como objeto de estudo os saberes produzidos pelos professores começaram a surgir no final dos anos de 1980, inicialmente, no âmbito internacional, mais precisamente nos Estados Unidos e no Canadá. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007). Estes ensaios contribuíram significativamente para a edificação da docência como um terreno profícuo de estudos, bem como para o reconhecimento do professor como um agente social, produtor de saberes e práticas.

Nossas leituras indicam que antes dos anos de 80, as pesquisas que tratavam do ensino e dos professores possuíam um enfoque cognitivista, fundamentado, principalmente, na Psicologia. Neste, privilegiou-se o estudo sistemático da cognição do professor, concebendo-o apenas como um ser detentor de inteligência e desconsiderando-o como um ser social, existencial, cuja história de vida está imbricada na prática pedagógica.

É, portanto, nesse âmbito, que surge o estudo sobre os saberes pedagógicos dos professores, tema que orienta o desenvolvimento desta pesquisa. Os saberes pedagógicos fundamentam a ação de ensinar, instrumentalizando os professores para que estes possam transpor os conteúdos, adaptando-os a cada situação particular de ensino. Uma parte desses saberes é oriunda das teorias pedagógicas e a outra é produzida pelos professores no cotidiano de suas práticas, isto é, quando os docentes ressignificam, em sala de aula, o conteúdo advindo das teorias pedagógicas, por eles idealizadas e projetadas nas situações cotidianas do ensino.

A motivação para esta pesquisa nasce com suporte em um interesse pessoal, que foi gradativamente construído no decorrer da nossa experiência como aluna e professora substituta da Universidade Regional do Cariri – URCA. O primeiro momento motivador foi o

da prática como estudante do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA. As vivências em sala de aula e o contato com a proposta pedagógica de vários professores já nos despertavam para o estudo sobre os saberes pedagógicos, possibilitando-nos perceber a dificuldade que muitos professores tinham para contextualizar os conteúdos e estabelecer relações entre as teorias e a realidade da escola.

Embora muitos desses professores fossem portadores dos cursos de mestrado ou doutorado em educação, apresentavam muitas dificuldades para ensinar, limitando-se a transmitir o conteúdo programático sem se preocuparem com a aprendizagem dos estudantes. Estes docentes, sem dúvidas, dominavam suas disciplinas, pois passavam horas a fio explanando sobre elas, entretanto, demonstravam certas limitações quanto aos aspectos didáticos e pedagógicos, principalmente, porque, a nossa turma, por ser uma turma da noite, era composta pela maioria de alunos trabalhadores, na qual nos incluíamos, o que exigia do professor uma proposta de ensino diferenciada, isto é, uma proposta que rompesse com aquele modelo enfadonho de aula, calcado apenas na exposição do conteúdo.

O segundo momento a ser destacado é o da nossa experiência como professora da Educação Básica. Trabalhar com as crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental nos fez viver, de fato, com a preocupação constante com os aspectos didáticos e pedagógicos, levando-nos a compreender como estes aspectos refletiam na aprendizagem das crianças, já que o desenvolvimento da aprendizagem infantil exige que o professor faça uso de uma metodologia lúdica e de várias modalidades de contextualização dos conteúdos curriculares. Percebemos que, o modo como abordávamos as matérias reverberava diretamente na aprendizagem das crianças e que estas aprendiam muito mais quando nós, na qualidade de professora, conseguíamos estabelecer uma relação entre os conhecimentos que elas já traziam das diversas experiências sociais que vivenciavam com a família e com outras crianças, e os conhecimentos científicos, postulados pelo currículo escolar.

O terceiro momento motivador foi o da experiência como professora substituta, lotada no Departamento de Educação, da Universidade Regional do Cariri – URCA, atuando principalmente na disciplina de Didática. Trabalhamos como professora substituta da URCA de abril de 2013 a julho de 2016. Com suporte nessa experiência, notamos que boa parte dos nossos alunos, assim como nós, quando aluna, também compreendiam a importância dos saberes pedagógicos na formação do professor, bem como a relevância destes saberes para a viabilização de uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes.

Assim, era muito comum, em sala de aula e dentro das discussões norteadas pela teoria didática, ouvirmos muitos relatos dos próprios estudantes, das dificuldades que estes enfrentavam para assimilar os conteúdos propostos pelos professores e que muitas vezes finalizavam o semestre sem compreender os conceitos básicos de uma determinada disciplina, bem como sem perceberem como aqueles conceitos poderiam estabelecer conexão com a realidade profissional em que atuavam ou que iriam atuar.

Como professora substituta da URCA tivemos a oportunidade de trabalhar com o professor Claudio Romero Pereira de Araújo, docente efetivo do Departamento de Educação da URCA, na coordenação e na supervisão de estágio dos cursos de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR/URCA. De novembro de 2013 á março de 2016 trabalhamos na coordenação dos cursos de Pedagogia do PARFOR/URCA, das cidades de Icó, Brejo Santo, Campos Sales e Porteiras e supervisionamos o estágio dos alunos do curso de Pedagogia da cidade de Icó.

Na coordenação do PARFOR pudemos acompanhar de perto o trabalho dos professores em sala de aula. Nas visitas que fazíamos a cada curso, sempre nos interessávamos pelas questões do ensino e, constantemente, conversávamos com os professores sobre aulas, seleção dos textos para organização do material didático, dificuldades demonstradas pelos alunos na compreensão dos conteúdos e acerca das maneiras que os professores encontravam para solucionar essas dificuldades. Compartilhávamos experiências e, por muitas vezes, ouvíamos o relato dos professores sobre diversas situações, vivenciadas em sala de aula, que evidenciavam a importância dos saberes pedagógicos e da formação pedagógica do docente do Ensino Superior.

Por outro lado, nas fichas das avaliações realizadas pelos alunos no final de cada disciplina, muitos deles apontavam que um determinado professor era muito competente, porque, além de dominar o conteúdo de ensino, dominava também os modos de transmissão, abordando as matérias de diferentes maneiras. É importante salientar que os alunos do PARFOR/URCA já exerciam a docência, pois eram professores efetivos da Educação Básica nas cidades onde residiam. Além disso, muitos deles, pela falta de oportunidade, por não serem aprovados nos vestibulares ou por problemas pessoais, ingressaram tardiamente no Ensino Superior, o que exigia dos seus professores uma ação pedagógica diferenciada, no sentido de considerar as diversas experiências e os diversos saberes que estes alunos poderiam trazer para a sala de aula.

O trabalho da supervisão de estágio possibilitou-nos ir a campo, visitar as escolas que recebiam os alunos estagiários, conversar com diretores e coordenadores dessas

instituições. Acompanháva-mos os alunos da cidade de Icó, do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA, em suas atividades de estágio, bem como, trabalháva-mos em conjunto com os professores das disciplinas de estágio.

Outra possibilidade de experiência nos foi concedida quando a professora Cícera Nunes, professora efetiva do Departamento de Educação da URCA convidou-nos para trabalhar com ela no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/URCA, especificamente na Coordenação de Área no Subprojeto Pedagogia/Ensino Fundamental, cujo tema principal foi o ensino da Matemática. Trabalhamos no PIBID no período de março de 2015 a dezembro de 2015. Nesse projeto, nós, juntamente com a professora Cícera Nunes e o professor Francisco Roberto Brito Cunha, acompanhávamos os alunos do Curso de Pedagogia da URCA e bolsistas do PIBID nas suas atividades de iniciação á docência no Ensino Fundamental I, na escola-campo. Realizávamos nossos encontros semanais na Universidade para planejar as atividades a serem desenvolvidas nas escolas e também dedicávamos um tempo para a leitura e estudo dos livros que serviam de embasamento teórico para a prática pedagógica dos bolsistas nas escolas. O PIBID possibilitou-nos compartilhar muitos saberes, diversas práticas e até mesmo várias angústias com os alunos bolsistas que iniciavam suas atividades docentes no Ensino Fundamental I, deu-nos ainda o ensejo do reencontro com a Educação Básica e um repensar sobre o ensino da Matemática neste nível de escolarização. Mais uma vez estávamos a discutir sobre práticas pedagógicas e sobre os saberes necessários á docência, o que foi sempre muito interessante para nós.

Todas estas experiências conduziram-nos a pensar em uma pesquisa de mestrado que buscasse investigar o saberes pedagógicos dos professores do Curso de Pedagogia da URCA. O interesse pelos saberes pedagógicos desses docentes nasceu, portanto, de uma motivação constituída no âmbito do nosso próprio exercício profissional e do conhecimento sobre a docência.

Com efeito, consideramos, também, importante indicar aqui algumas pesquisas já realizadas, as quais têm como pano de fundo o estudo dos saberes pedagógicos. Para tanto, fizemos um levantamento dessas produções em algumas plataformas científicas, são elas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – ANPED, o Banco de dados da biblioteca da Universidade Federal do Ceará - UFC e, também, no sítio da Scielo¹.

¹*Scientific Electronic Library Online* – disponibiliza periódicos científicos nas mais variadas áreas de pesquisa.

Na ANPED, nossa busca se concentrou no interior do grupo de trabalho – GT de Didática. Assim, dos 145 trabalhos publicados, identificamos dois que tratam dos saberes docentes: *A Docência na Educação Superior: saberes e identidades*, desenvolvido por *Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves Pinto* e *Professoras bem-sucedidas: saberes e práticas significativas*, escrito por *Maria Celeste de Jesus Mendes*. Identificamos ainda, um trabalho que trata especificamente, dos saberes pedagógicos no contexto do Ensino Superior, com o seguinte título: *(Com)Formado o trabalho Docente: a ação pedagógica na universidade*, desenvolvido por *Cecília Luíza Broilo*. Consideramos que esse estudo é o que mais se relaciona com o nosso, pois, embora a expressão “saber pedagógico” não esteja diretamente no título do trabalho, compreendemos que, de acordo com o nosso referencial teórico, o saber da ação pedagógica é, por assim dizer, o saber pedagógico em ação. Neste trabalho, a autora tem como objetivos compreender como a universidade pode contribuir para a formação do professor universitário e analisar como a ação pedagógica na universidade pode contribuir para a qualificação do ofício do professoral. A pesquisa foi realizada em três instituições de Ensino Superior e teve, como sujeitos, professores, coordenadores pedagógicos e representantes da Reitoria, que possuíam envolvimento com projetos ou programas pedagógicos. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Como resultados desta pesquisa as autoras apontam que, com suporte nos relatos dos sujeitos, é possível compreender que a existência de programas de formação pedagógica nas universidades pesquisadas contribui para que os professores desenvolvam a docência com qualidade, isto é, para que compreendam as questões relativas ao ensino, tendo como suporte a reflexão sobre a própria prática.

Continuamos nossa busca por pesquisas que tratam dos saberes pedagógicos de professores do Ensino Superior no banco de dados da biblioteca da Universidade Federal do Ceará – UFC. Aqui foi possível encontrar outros estudos sobre os saberes docentes, dentre os quais mencionamos: *O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior* – tese, desenvolvida por *Francisco Kennedy Silva dos Santos (2011)*; *A Interação professor-aluno e os saberes da experiência: implicações e perspectivas para a formação contínua docente* – dissertação, desenvolvida por *Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro (2013)*; *Docência Universitária: os saberes docentes na trajetória profissional do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri* – dissertação, desenvolvida por *Amanda Raquel Rodrigues Pessoa (2015)*, dentre outros.

Sobre os saberes pedagógicos foi possível encontrar dois estudos. O primeiro é uma dissertação escrita por *Maria Márcia Melo de Castro Martins (2013)* e traz como título: *Saberes Pedagógicos e o Desenvolvimento de Metodologias de Ensino de Biologia: o PIBID como elemento de construção.* Nesta pesquisa, a autora teve como principal objetivo investigar a constituição dos saberes pedagógicos de egressos do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID nos anos de 2009 a 2011. Os sujeitos dessa investigação foram sete ex-bolsistas do PIBID/Biologia/UFC, que exerceram/exercem profissionalmente a docência no Ensino Básico. O método de pesquisa foi o estudo de caso e os instrumentos de coleta de dados foram à entrevista semiestruturada e a análise documental. Para analisar os resultados da pesquisa, utilizou-se da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Como resultados, a autora obteve que, com suporte nas metodologias utilizadas para o ensino de Biologia na escola campo os bolsistas puderam construir uma grande variedade de saberes relativos ao ensino, como por exemplo: saber planejar uma aula, contextualizar os conteúdos, tornando-os menos abstratos e valorizar o conhecimento prévio dos estudantes.

O segundo estudo sobre os saberes pedagógicos encontrado no banco de dados da biblioteca da Universidade Federal do Ceará - UFC é assim intitulado: *Integração das Tecnologias e Currículo: a aprendizagem significativa de licenciandos de ciências na apropriação e articulação entre saberes científicos, pedagógicos e das TDIC* – tese, escrito por *Luciana de Lima*. De acordo com a autora, esta investigação tem como principal objetivo “[...] interpretar as compreensões teóricas e práticas de licenciandos de Ciências Biológicas e Física, sobre os conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos digitais, bem como, as integrações que estabelecem entre eles, segundo uma abordagem metodológica transdisciplinar”. Assim, os sujeitos foram sete alunos dos cursos de Ciências Biológicas e Física da Universidade Federal do Ceará que deveriam estar cursando a disciplina Informática Aplicada ao Ensino de Ciências. A metodologia é a pesquisa qualitativa, especificamente o estudo de caso, e teve como instrumentos de coleta de dados o uso de tecnologias digitais, por exemplo, o questionário no modelo Google Docs e o fórum para discussão virtual. Como resultados da pesquisa, a autora indica que os licenciandos sinalizaram para a necessidade de uma formação que os capacite para o uso das TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, no contexto das situações de ensino e aprendizagem.

Por fim, ao fazermos esta busca no sítio da Scielo, encontramos vários trabalhos que se referem aos saberes docentes: *Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores*, desenvolvido por *Marli Lúcia*

Tonatto Zibettie Marilene Proença Rebello de Souza (2007); Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: mudança de idioma pedagógico? Desenvolvido por Isabel Alice Lelis (2001); Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão, da autora Maria Isabel da Cunha (2006) e Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior, escrito por Kelen dos Santos Junges e Marilda Aparecida Behrens (2016). Todas essas pesquisas buscam compreender a constituição dos saberes docentes, bem como a especificidade e a importância desses saberes para o exercício da docência.

Ainda no sítio da Scielo, encontramos apenas um trabalho que discorre especificamente sobre os saberes pedagógicos. Este foi escrito por *Maria Amélia Santoro Franco (2008)* e traz o seguinte título: *Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos*. Esse trabalho é de natureza teórica e nele a autora propõe-se discutir, com arrimo na contribuição de vários autores, sobre a relação entre teoria e prática na formação do professor, evidenciando o papel dos saberes pedagógicos e do estágio como caminhos mediadores desta relação.

Após esta breve explanação sobre o levantamento das produções científicas nas plataformas antes citadas e que fazem referência aos saberes pedagógicos, salientamos que nossa pesquisa busca, analisar a constituição dos saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, segundo as narrativas docentes. A contribuição que nosso estudo pode acrescentar aos estudos anteriormente descritos, reside na valorização do pensamento, da ação e do sentimento dos professores pesquisados e no reconhecimento da importância dos saberes pedagógicos para a docência universitária. Daí também destacar a importância das narrativas docentes como método de investigação.

É válido dizer que nosso método de coleta de dados é a entrevista narrativa, de acordo com as proposições desenvolvidas por Jovchelovitch e Bauer (2012). Consideramos que as narrativas são capazes de fornecer vários elementos que nos ajudarão a responder às nossas indagações. Assim, entendemos que é escutando os professores e investigando suas trajetórias de formação, que poderemos compreender melhor como estes constituem e concebem os saberes pedagógicos e, também, como percebem a relação entre a docência no Ensino Superior e a produção desses saberes.

Ao propormos um estudo sobre os saberes pedagógicos de professores do Ensino Superior, procuramos evidenciar que estes saberes encontram na racionalidade pedagógica uma fonte de compreensão e um direcionamento epistemológico. A racionalidade pedagógica

configura-se como um referencial teórico crítico que busca exatamente tornar claro o que também buscamos com esta pesquisa, isto é, a importância desses saberes para o exercício da docência na Universidade.

Ademais, um estudo como este assume grande importância na seara da Pedagogia Universitária, pois demonstra a grande lacuna no que diz respeito à formação pedagógica dos professores do Ensino Superior. Por outro lado, denuncia a concepção reducionista de ensino, ainda muito presente no âmbito acadêmico, inclusive na própria legislação que rege a educação no nosso país, isto é, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996). A mencionada concepção entende o ensino na universidade como sinônimo da transmissão mecânica de conhecimentos, para a qual o domínio dos conteúdos de uma determinada área do saber seria suficiente. (DIAS, 2010). Com efeito, compreende-se que os saberes pedagógicos são saberes fundamentais para o trabalho docente. Portanto, nesta pesquisa, buscamos problematizar o discurso corrente de que “[...] a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar, pois para ela seria suficiente o domínio dos conhecimentos específicos.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 36).

De acordo com Franco (2009), historicamente, para ser professor do Ensino Superior, era necessário dominar apenas os conteúdos de sua área de graduação. Assim, “[...] se o professor é, por exemplo, arquiteto, ele sabe de arquitetura e, portanto, pode ensinar nos cursos de Arquitetura”... (FRANCO, 2009, p. 12). Essa questão vem atualmente, sendo o objeto de estudo de muitas pesquisas que tratam da docência universitária, entretanto, a pesquisa científica em educação precisa ainda, segundo a autora, articular uma metodologia que apreenda, de maneira contextualizada, os significados dos saberes constituídos nas práticas pedagógicas.

Compreendemos que, somente o domínio dos conhecimentos específicos é incompatível em relação à complexidade do ato de ensinar, pois o professor não ensina por ensinar, mas para que os alunos aprendam. Naturalizar o processo de ensino como se o saber ensinar estivesse automaticamente atrelado ao domínio do conteúdo ou a um dom natural do professor, é negar o ensino como uma prática social, como categoria historicamente construída que define “objetivos sociopolíticos” (LIBÂNEO, 2010) e que é epistemologicamente orientado. Assim, entende-se que a formação pedagógica não deve ser concebida como um “processo autodidático” (BENEDITO, 1995, p. 131, apud, PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 36), onde o professor envereda pelo caminho do ensaio e do erro e faz uso da própria intuição para planejar o ensino. Os saberes pedagógicos que os professores

do Ensino Superior utilizam no cotidiano do seu trabalho “[...] são muitas vezes os saberes da experiência vivida como aluno e não resultados de estudos, problematizações, reflexões sistemáticas, teorias estudadas e pesquisas”. (ANASTASIOU, 2007, p. 22).

O fato de reconhecermos que o professor do Ensino Superior, no cotidiano do seu trabalho, produz saberes pedagógicos, não quer dizer que este professor não necessite de uma política de formação contínua que tenha como ponto de partida este saber produzido por ele no cotidiano do seu trabalho, o qual se reelabora em confronto com os conhecimentos pedagógicos produzidos pelas teorias pedagógicas. Concordamos com Fischer (2009, p. 312), quando esta argumenta que

Talvez fosse importante refletirmos um pouco acerca desta questão aparentemente secundária no rol de inúmeros problemas com os quais a universidade se defronta: a questão da prática docente no ensino superior. Vamos partir de dois pressupostos ou, melhor dizendo, dois equívocos aceitos comumente na academia, e que se resumem nas seguintes proposições: o primeiro, que afirma ser a universidade frequentada por adultos e que adultos sabem o que querem. Portanto, o professor na universidade não precisa preocupar-se com *pedagogias*. E o segundo, que apregoa que para “dar aula” no ensino superior o docente apenas precisa dominar o conteúdo e ter uma boa comunicação.

Entendemos, portanto, que há certa desvalorização e não reconhecimento da especificidade dos saberes pedagógicos, e que isto de se dá também pelo entendimento de que a prática em sala de aula é, por si só, uma formação pedagógica, quando de fato, não é. Desse modo, Os saberes pedagógicos são “[...] permeados por noções simplistas, do senso comum, que significam aos docentes, muitas vezes, desde o *dom de ensinar*, passando por saber aplicar técnicas e métodos.” (FRANCO, 2008, p. 132). Asseguramos, outrossim, que o saber pedagógico, constituído pelos professores no cotidiano do seu trabalho precisa ser estudado, compreendido e confrontado com outros saberes, e, ainda há de ser compartilhado entre os agentes que o produzem e que deles fazem uso para conduzirem o seu trabalho. Ressaltamos, portanto, que “A construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor.” (BOLZAN E ISAIA, 2006, p. 491).

Para Pimenta e Anastasiou (2014), na maioria das instituições de Ensino Superior, embora os professores possuam anos de estudo em suas áreas específicas, evidencia-se um despreparo para a atividade do ensino, isto é, o processo de ensino aprendizagem e os elementos constitutivos do processo de ensino, tais como o planejamento, os objetivos, a metodologia, a avaliação e a relação professor-aluno, são de modo geral, desconhecidos

cientificamente por estes profissionais. Ainda segundo as autoras, em experiências na elaboração coletiva de projetos institucionais realizadas em instituições de Ensino Superior, bem como nos dados provenientes da avaliação dos professores pelos alunos e nos próprios instrumentos de autoavaliação dos docentes, é possível detectar uma inadequação pedagógica no seu desempenho.

Concordamos com Dias (2010), quando esta salienta que ainda não existe no Brasil, uma política explícita de formação dos docentes para o Ensino Superior, isto é, uma política nacional de desenvolvimento profissional. A autora explica que “A consequência disso é que, para ser professor de uma instituição de educação superior, basta ter o saber técnico. Onde fica a formação pedagógica para ser docente?” (DIAS, 2010, p. 74). O saber técnico precisa ser articulado com as transformações didáticas, pois, só assim, os estudantes deverão compreender significativamente o conteúdo e fazer relação entre o conteúdo e o momento histórico-econômico-social em que vivem. Portanto, “[...] torna-se necessária uma ação institucional mais incisiva e consistente que não subestime, banalize ou marginalize a pedagogia (ou a ação pedagógica).” (DIAS, 2010, p. 92). A esse respeito, Castanho (2007, p. 65), também nos indica que

O professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão. Isso redundando em muitas situações ruins de ensino e aprendizagem. A universidade ensina, forma, profissionaliza e, no entanto, a dimensão mais esquecida e desprezada é a do ensino. Talvez porque ensino e pesquisa tenham que ser umbilicalmente ligados e não o são. Como melhorar a qualidade do ensino se não se pesquisar sobre a melhoria dessa qualidade? Pesquisa-se muito pouco sobre o ensinar e o aprender na universidade.

Entendemos que a formação pedagógica deve fazer parte dos cursos que preparam o professor para atuar no Ensino Superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, define, no seu artigo 66 que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Entretanto, conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 112) “o objetivo fundamental da pós-graduação é a prática sistemática da pesquisa...” Sendo a pós-graduação, “prioritariamente”, o local onde deve, conforme a LDB, se realizar a preparação do professor universitário, e considerando que, nos cursos de mestrado e doutorado, há maior valorização da atividade de pesquisa, em detrimento da atividade do ensino, onde fica o reconhecimento da importância e da especificidade dos saberes pedagógicos para a formação do professor do Ensino Superior?

Como já destacamos, compreendemos que os saberes pedagógicos são importantes para a atividade docente tanto quanto os saberes científicos - aqueles provenientes dos conteúdos disciplinares. Nessa perspectiva, entendemos que, “Da mesma forma que é preciso a apropriação dos saberes científicos para o crescente domínio quanto em cada área, é necessário a apropriação contínua dos saberes pedagógicos para o exercício competente da docência”. (ANASTASIOU, 2007, p. 25).

Indubitavelmente, ao deliberar sobre a formação do professor que atua no Ensino Superior, assegurando apenas que esta formação deva se realizar nos cursos de mestrado e doutorado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) omite a importância da formação pedagógica desse professor, isto é, o preparo de que este profissional necessita para desenvolver a atividade do ensino nas universidades. Este fato, evidencia o aviltamento dos saberes pedagógicos na própria concepção de formação docente implícita na LDB. Uma vez omitida na forma lei, a formação pedagógica do professor universitário, acaba sendo incumbência das próprias universidades onde os professores trabalham, podendo ser incluída nos seus regimentos, se estas assim quiserem.

Por outro lado, reconhecemos que a disciplina Didática do Ensino Superior e a disciplina Estágio de Docência, que geralmente estão na estrutura curricular dos cursos de mestrado e doutorado, representam um grande avanço na discussão sobre a importância dos saberes pedagógicos para os professores que atuarão no Ensino Superior. Entendemos que estes componentes curriculares são importantes porque, nem todos os alunos dos cursos de mestrado e doutorado, que provavelmente exercerão a docência nas universidades, possuem experiência no magistério, e, mesmo os que já iniciaram suas atividades docentes, necessitam refletir cotidianamente sobre o processo de ensino e a respeito dos saberes pedagógicos necessários à docência universitária.

No caso da disciplina Didática do Ensino Superior, que tem variadas nomenclaturas, como Docência no Ensino Superior, Metodologia da Educação Superior, entre outras, apesar de representar um espaço significativo para discussão sobre os saberes pedagógicos nos cursos de pós-graduação, ela “[...] se faz presente na estrutura curricular de alguns cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), em caráter optativo (!)”. (DIAS, 2010, p. 79). Pimenta e Anastasiou (2014) acrescentam que essa disciplina é, em geral, resumida a uma duração de 60 horas, tempo insuficiente para uma reflexão sistemática sobre o processo de ensino. Além disso, muitas vezes, é ministrada por professores leigos em Didática e, que, por isso, restringem o trabalho em sala de aula a transmissão de um conjunto

de técnicas sobre como ensinar melhor. Para muitos teóricos, esta disciplina deveria ser obrigatória e ministrada por um professor com formação adequada, pois ela representa

[...] a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 108).

Outro aspecto a ser levantado, é que os objetivos da pesquisa científica diferem dos objetivos da atividade do ensino. O pesquisador tem como principal objetivo o desenvolvimento científico da sua área de estudo, o avanço das pesquisas que tratam do seu objeto de estudo, em contrapartida, o objetivo do professor é trabalhar para que os estudantes aprendam, a fim de que eles apropriem-se dos conhecimentos acumulados pelas gerações no decorrer do processo histórico. Assim, para que ocorra essa apropriação por parte dos aprendizes, o professor precisa realizar várias mediações, durante o processo de ensino aprendizagem. Estas ultrapassam o nível do domínio dos conteúdos, exigindo também o domínio do saber pedagógico. Assim, compreendemos que “[...] O melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia; nem será o historiador aquele que desempenhará melhor o papel de professor de história”... (SAVIANI, 2012a, p. 65).

Não afirmamos com isso que a pesquisa não está presente no processo de ensino, porque pesquisar é uma ação inerente, tanto à atividade do professor, quanto à do estudante. O que tencionamos salientar é que a atividade de pesquisa, atuante no ensino, diferencia-se da atividade de pesquisa desenvolvida pelo pesquisador e que, para o professor poder instigar seus alunos a desenvolverem uma atitude investigativa perante os conteúdos, precisa ter domínio dos saberes pedagógicos. Desse modo, entendemos que, “[...] o professor precisa ter claro que as ações que desenvolve quando pesquisa não serão as mesmas nem utilizadas da mesma forma quando ensina”. (ANASTASIOU, 2007, p. 12). Ainda conforme a autora

Esta é uma diferença importante de ser percebida, senão vejamos: na pesquisa, o professor pode trabalhar *individualmente* ou *em grupos de pesquisa*. No caso da formação em cursos de pós-graduação, o habitual são processos *individuais e individualizados*: a síntese obtida é de sua responsabilidade, assim como a definição da questão, da metodologia, da coleta e processamento de dados, enfim, todo o processo. Ali se desenvolve todo um pensar essencialmente interno ao pensamento do pesquisador, seguindo seu jeito ou lógica de apropriação das relações que busca. [...] No ensino, o *professor* precisa e necessariamente irá, enquanto sujeito, confrontar-se como os outros sujeitos do processo na pessoa de seus *alunos*, que na verdade se constituem na razão de ser do ensino, em relação à cultura

elaborada. Estes sujeitos estão num estágio de construção do conhecimento muito diferente do docente, pois chegam à sala de aula com sínteses diferentes, têm diferenciadas formas de pensar e de se apropriar do conhecimento, de agir, de se comunicar, de se conhecer e se relacionar. [...] Ficam em jogo os processos mentais dos alunos, pois se trata de trabalho coletivo, em parceria e troca sistemáticas, tendo a análise como base e isto dará o tom ao processo de ensino e de aprendizagem. (ANASTASIOU, 2007, p. 12-13).

Pimenta e Anastasiou (2014), também demonstram como a atividade de pesquisa desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, diferencia-se da atividade do ensino, levada a efeito pelos professores do Ensino Superior. Para realizar essa distinção, as autoras consideram as seguintes categorias: sujeitos envolvidos, tempo, resultados obtidos, conhecimentos e métodos, demonstrando em cada uma delas quais as finalidades do ensino e quais as finalidades da pesquisa. Organizamos estas categorias em um quadro para uma melhor compreensão, vejamos:

QUADRO 1 - A DISTINÇÃO ENTRE AS FINALIDADES DO ENSINO E AS FINALIDADES DA PESQUISA SEGUNDO PIMENTA E ANASTASIOU (2014)

CATEGORIAS	PESQUISA	ENSINO
Sujeitos envolvidos	O trabalho pode ser efetuado individualmente ou em grupo, sendo mais comuns os processos individualizados.	Pares institucionais: chefias departamentais, coordenadores e colegas docentes e os alunos. Trabalhar colegiadamente, em torno de um projeto institucional comum.
Tempo	É Habitualmente previsto em blocos, conforme o projeto, e comporta alterações justificadas, por imprevistos, levantamento de novos problemas, submetendo-se a certa flexibilidade.	Não há flexibilidade, e o processo de ensinagem tem de se adequar ao semestre (quatro meses de aula) ou ao ano (oito meses em média), para os fechamentos necessários ao programa previsto.
Resultados obtidos	Constituem o conhecimento gerado ao término da pesquisa sobre o problema, podendo acusar a confirmação da teoria existente ou levar à revisão parcial ou total do referencial científico estudado.	Proporciona novas elaborações e novas sínteses tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, ampliando dessa forma a herança cultural e propiciando ao aluno a construção de uma apreensão sempre qualitativamente superior dos quadros teóricos e da própria realidade.
Método	É definido ao propor-se o problema a ser pesquisado,	Depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber

	uma vez que há estreita e direta relação entre o objeto, o campo de conhecimento e o método de apreensão de seus determinantes.	escolar do professor.
Conhecimento	-	Trata-se de conteúdos já existentes, sistematizados, elaborados e organizados, em sínteses mais ou menos definidas para serem apropriadas pelos alunos.

Fonte: Pimenta e Anastasiou (2014).

Portanto, resta claro que um bom desempenho como pesquisador não assegura necessariamente que o professor alcance a excelência nos aspectos pedagógicos relativos ao ensino. Assim, para introduzir a pesquisa no ensino é necessário, antes de tudo, considerar o aspecto pedagógico, ou seja, é preciso tirar proveito da pesquisa, tendo como foco central a aprendizagem dos alunos. Esta é entendida aqui como construção de significados. Aprender não é apenas se apropriar dos conteúdos, mas é também pensar sobre o que se aprende, é inferir no objeto de estudo, analisando-o, confrontando-o, relacionando-o e compreendendo-o em seus fundamentos históricos e sociais. Aprender é também criar, tendo como referencial aquilo que foi assimilado.

Desse modo, utilizar a pesquisa como “princípio formativo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), pressupõe não apenas tornar disponível aos futuros professores, pesquisas sobre a atividade docente desenvolvidas por grandes pesquisadores ou teóricos da educação, mas, também, pressupõe, desenvolver com os formandos investigações que tenham como objeto de estudo a própria realidade institucional onde estão inseridos, preparando-os para que possam assumir uma atitude de questionamento perante à sua prática educativa. Nessa mesma direção, Franco (2009, p. 30) nos diz que a pesquisa no Ensino Superior “[...] deve estar integrada à prática docente e produzir transformações que conduzam a um ensino melhor e à aprendizagem mais significativa”.

Bolzan e Isaia também (2006), explicitam que as exigências para entrada de docentes numa instituição de Ensino Superior - IES, bem como as exigências para a progressão na carreira, não levam em consideração a prática de ensino, pois, “[...] estão calcadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento específico e a função de ser pesquisador”... (p. 490). Também como assinala Cunha (2004), não se registra historicamente uma preocupação com os conhecimentos pedagógicos, dos quais

decorrem os saberes pedagógicos. Isto porque, segundo a autora, a docência universitária foi intensamente influenciada pela concepção moderna de ciência, sob a qual, somente as Ciências Exatas e da Natureza possuíam o domínio do conhecimento socialmente legitimado. Neste enfoque, o ensino é traduzido pela, “[...] lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer”. (CUNHA, 2004, p. 531).

Concordamos com Franco (2009), quando ela ensina que, durante muito tempo, a Pedagogia, estudou o Ensino Superior por meio dos referenciais da ciência clássica, ou seja, “[...] utilizando-se de reduções, de classificações padronizadas, tentando estudar os fenômenos através de relações de causalidade”... (p. 19). Este fato, fez com que toda a riqueza de saberes, interações e representações presentes nas práticas pedagógicas dos professores fosse de algum modo rechaçada. Assim, o conteúdo específico foi se constituindo como um conhecimento superior ao conhecimento pedagógico, por conseguinte, “[...] os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram uma certa legitimação científica.” (CUNHA, 2004, p. 527-528).

Após esta breve explanação, acerca do problema que envolve o tema desta pesquisa, indicamos que este estudo se fundamenta na pesquisa qualitativa e tem como instrumentos de coleta de dados o questionário, cuja finalidade é traçar um perfil dos sujeitos, e a entrevista narrativa, conforme as proposições desenvolvidas por Jovchelovitch e Bauer (2012). Para realização da análise dos dados advindos da entrevista narrativa utilizamos o método de Análise de Conteúdo desenvolvido por Bardin (2011).

Elegemos como objetivo geral: analisar a constituição dos saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, segundo as narrativas docentes. Já como objetivos específicos temos: 1) investigar qual a concepção de saber pedagógico expressa nas narrativas de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA; 2) descrever como a formação inicial pode contribuir para a produção dos saberes pedagógicos que subsidiam o exercício do magistério no Ensino Superior, ainda que esta tenha como finalidade habilitar o professor para exercício do magistério na Educação Básica e 3) caracterizar a relação entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos.

Mediante a definição destes objetivos elaboramos nossas questões problematizadoras. Como questão geral, temos: Como são constituídos os saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA? Do mesmo modo, indicamos como questões específicas deste trabalho: Qual o

entendimento dos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA acerca do conceito de saber pedagógico? Como a formação inicial contribui para a produção dos saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA? Qual a relação que os professores pesquisados estabelecem entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos?

A eleição dos objetivos descritos a pouco, bem como, a definição das perguntas problematizadoras atreladas a cada um deles, nortearão o desenvolvimento desta pesquisa e nos auxiliarão a trilhar um caminho sistemático em busca de respostas para nossas inquietações, ao mesmo tempo em que nos darão subsídios para outras questões poderem ser novamente elaboradas, as quais, certamente, irão compor o desenho de uma pesquisa futura.

Esta dissertação está estruturada em cinco seções, são elas 1) Introdução; 2) Revisão da literatura: os fundamentos teóricos da pesquisa, 3) Trilhando os Caminhos da investigação: o percurso teórico-metodológico da pesquisa e 4) Análise dos Dados Oriundo da Investigação: o que nos revelam as narrativas docentes? e 5) Considerações finais.

Na segunda seção, apresentaremos o nosso estudo teórico, este foi dividido em três categorias teóricas, são elas: 2.1) A racionalidade pedagógica, 2.2) Formação de professores: os saberes pedagógicos da formação inicial na docência universitária e 2.3) Os saberes pedagógicos dos professores: conceitos e tipologias.

Na terceira seção, tratamos sobre o desenvolvimento da nossa metodologia, a qual é composta por oito subitens. São eles: 3.1) A concepção de método adotada e a pesquisa qualitativa; 3.2) O *locus* da pesquisa: A URCA e o curso de pedagogia; 3.3) Procedimentos e critérios para seleção dos sujeitos; 3.4) A entrada no campo de investigação e a caracterização dos sujeitos; 3.5) Instrumentos para a coleta de dados: a entrevista narrativa; 3.6) a análise de conteúdo como instrumento norteador; 3.7) Coleta e a análise dos dados: a materialização do método na realidade investigada e 3.8) Análise dos dados oriundos da investigação: o que nos revelam as narrativas docentes?

Na quarta seção, apresentamos a análise das narrativas docentes. Esta é feita por meio de sete categorias inter-relacionadas e tem como principal objetivo estabelecer uma relação entre os dados provenientes da fala dos professores entrevistados, a teoria que serve de fundamento para o referido estudo e a análise do pesquisador, entendendo este como um sujeito ativo perante a pesquisa, que compreende e interpreta criticamente os seus achados. As categorias de análise são: 1) A experiência como um instrumento de constituição dos saberes pedagógicos; 2) Pedagogia: a ciência da e para a educação, a origem de constituição dos saberes pedagógicos; 3) O saber pedagógico e a construção do saber ensinar; 4) O saber

pedagógico é o saber que demarca a profissão docente, que define a docência como um campo profissional específico; 5) A formação inicial na licenciatura como base para se compreender o processo de ensino; 6) A sala de aula do ensino superior: espaço de produção dos saberes pedagógicos; 7) A produção dos saberes pedagógicos no ensino superior a partir do estudo ou da realização de pesquisas que tenham como pano de fundo o processo de ensinar e aprender.

Na quinta e última seção, apresentamos nossas considerações finais. Aqui procuramos fazer uma análise conclusiva desta pesquisa, relacionando as categorias empíricas aos seus respectivos objetivos e indicando os resultados que foram obtidos em cada um delas.

Esperamos com esta pesquisa contribuir para que outros estudos possam ser realizados, bem como para o reconhecimento da importância dos saberes pedagógicos no âmbito da docência no Ensino Superior. Salientamos que os estudos que cuidam dessa temática denunciam o descaso relativo a formação pedagógica dos professores universitários, suscitando a elaboração de novos parâmetros formativos para estes profissionais. Além disso, auxiliam para desconstruir a concepção reducionista de Ensino Superior, assinalada no entendimento de que o domínio dos conteúdos científicos seriam suficientes para exercício do magistério neste nível.

REVISÃO DA LITERATURA: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

“Uma tal fundamentação teórica e científica, que em sua dialética se reflete na prática, não só indaga pelos pressupostos metodológicos do conhecimento das ciências individuais, mas ao mesmo tempo supera este questionamento na medida em que se torna uma orientação determinada para a prática de pesquisa destas ciências no âmbito da práxis humana”. (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 15).

Neste referencial teórico delineamos a revisão da literatura acerca do nosso objeto de estudo. Com suporte nela, foi possível eleger nossas categorias teóricas, a saber: 2.1) A racionalidade pedagógica, 2.2) Formação de professores: os saberes pedagógicos da formação inicial na docência universitária e 2.3) Os saberes pedagógicos dos professores: conceitos e tipologias. Consideramos importante tratar de cada uma delas como subitem desta grande seção, pois este procedimento nos permite melhor sistematização das ideias. Também gostaríamos de salientar que a categoria intitulada racionalidade pedagógica desempenhará o papel de eixo norteador, devendo, portanto, compor todo o desenho conceitual desta pesquisa. Sendo assim, em todas as nossas categorias teóricas, cuidaremos de fazer uma breve relação com o conceito de “racionalidade pedagógica”, conforme as proposições desenvolvidas por Therrien (2012).

Na primeira categoria, faremos uma explanação acerca do conceito de “racionalidade pedagógica”, buscando estabelecer uma relação com os saberes pedagógicos.

Já na segunda categoria, conceituaremos o que é formação inicial, compreendendo-a como espaço privilegiado de constituição dos saberes docentes. Analisaremos sobre as racionalidades pedagógicas expressas nas diversas tendências de formação inicial de professores, e trataremos sobre a história da formação docente no Brasil, apontando o lugar ocupado pelos saberes pedagógicos nesse processo. Também discorreremos sobre docência universitária.

Na terceira e última categoria, explanaremos sobre o conceito de saber pedagógico, quando abordaremos as diversas tipologias, elaboradas pelos autores para caracterizar os saberes docentes. Em seguida, nos dedicaremos apenas ao estudo sobre os saberes pedagógicos, procurando evidenciar a relação destes com a racionalidade pedagógica.

2.1 A racionalidade pedagógica

Entende-se que ao longo do decurso histórico, a educação assume diversas abordagens, isto é, organiza o ensino e aprendizagem de acordo com as diferentes teorias da educação. Nessa perspectiva, entende-se que cada teoria tem um modo particular de sistematização dos conteúdos, de avaliação e de planejamento do ensino, o que concorre para a transmissão-assimilação do saber produzido pela humanidade. Portanto, cada forma de ensinar denota também uma concepção sobre a sociedade, a educação e o indivíduo.

Martinazzo (2005, p. 31), enfatiza esse ponto quando salienta que “[...] as práticas educativas e os processos pedagógicos, de maneira explícita ou não, sustentam e revelam racionalidades – ou miniracionalidades – no campo filosófico e pedagógico”... O autor chama a nossa atenção para o fato de que a racionalidade que orienta a Pedagogia na Modernidade é uma racionalidade cognitivo-instrumental, que se expressa numa subjetividade racional metafísica e que está a serviço do capitalismo e do desenvolvimento cada vez mais acelerado das forças produtivas.

Para o autor, a racionalidade cognitivo-instrumental dá origem a uma pedagogia sistêmica, cujo principal objetivo é promover o desenvolvimento científico-tecnológico e garantir a mera sobrevivência dos indivíduos em um mundo que deve ser regido pela concorrência e pelas leis gerais do mercado. Nessa perspectiva, as principais características desta pedagogia são

A ênfase no eixo e no produto final como metas a serem alcançadas, a preocupação em atender às competências demandadas pelo mercado, enfim, a consecução de fins teleológicos estabelecidos como guia para o processo pedagógico e práticas educativas reforçam e valorizam as posições de uma Pedagogia sistêmica, instrumental, funcionalista, técnica, estratégica, em detrimento de outras dimensões, como a hermenêutica-dialética e a dialógica-comunicativa que se abastecem nas categorias da compreensão e do entendimento, respectivamente. (MARTINAZZO, 2005, p. 51-52).

Ainda conforme o autor, a Pedagogia Cognitivo-Instrumental está alicerçada na Filosofia da subjetividade ou da consciência, ou seja, numa razão egológica-monológica, centrada no sujeito. O caráter técnico-cientificista desta pedagogia atribui à razão o papel de iluminar a mente do ser, dotando-lhe do pensamento consciente, estável, linear e previsível, “[...] que pelas vias dos métodos hipotético-dedutivo e indutivo-experimentalista o homem pode ter acesso à realidade e representar mentalmente suas leis e funções.” (MARTINAZZO, 2005, p.141).

Este modelo de racionalidade traz uma concepção meramente instrumental e utilitarista da razão, sob a qual o ser humano é concebido apenas como um ser cognitivo. Além disso, ele reproduz o individualismo, pois não concebe o diálogo como um modo de produção de conhecimento. Nessa perspectiva, é somente na sua própria consciência que o homem assimila o objeto a ser conhecido, pois “Conhecer é representar o real, donde a consciência de si, como sujeito epistêmico, é condição *sine qua non* para a apreensão e consciência do objeto”. (MARTINAZZO, 2005, p.141). A racionalidade, portanto, é aqui entendida como uma categoria inata, abstrata e transcendental, inerente a cada pessoa isoladamente.

O conceito de racionalidade nem sempre é unívoco, podendo ser aplicado em vários contextos comunicativos. No entanto, se partirmos de um conceito mais geral, podemos definir a racionalidade como a capacidade humana de exercer sua razão, isto é, de compreender o mundo, de decifrá-lo e também de transformá-lo. O ser humano, como um ser racional, diferentemente dos outros animais, que buscam apenas se adaptarem à natureza, tem a necessidade de transformar a natureza mediante suas necessidades, de criar, compreender, interpretar os fenômenos e interagir com os seus pares.

Para Martinazzo (2005), a racionalidade integra os modos de pensamento dos seres humanos, ou seja, os conceitos, as razões e os princípios que sustentam os discursos, tornando estes coerentes e válidos. Além disso, todas as manifestações criativas da cultura, bem como as inovações e os avanços conquistados pela Ciência e pela Tecnologia, são realizações que comprovam a eficácia da racionalidade humana. A esse respeito Martinazzo (2005, p. 113,) assim se expressa: “Por racionalidade, portanto, podemos entender como o homem percebe, interpreta, compreende e pronuncia o mundo da vida nos mais diferentes momentos e aspectos”.

Therrien (2010b), ao definir racionalidade, acrescenta que ela se refere ao modo como cada sujeito ou grupo de pessoas articula seus saberes e conhecimentos, em busca da compreensão dos fenômenos do mundo e das leis que regem a vida social. Ou seja, é munido da racionalidade que o homem projeta uma nova ação, justificando seu modo de ser e de agir, seus objetivos e os meios necessários para alcançá-los.

O que é, então, racionalidade pedagógica? Podemos dizer que é a racionalidade fundante do ato pedagógico, isto é, da ação docente. Ela integra, portanto, conceitos, discursos, teorias e práticas subjacentes à ação de ensinar, bem como as razões que justificam as decisões tomadas pelo docente, os motivos que o levam a agir de determinada maneira.

Therrien (2012), ensina que a competência para ensinar é instituída por esta racionalidade e que ela é responsável por estruturar e organizar os modos das intervenções docentes em sala de aula. A racionalidade pedagógica, pode também ser definida como um conjunto de saberes que o professor constitui no cotidiano do seu trabalho. Compreende-se, desse modo, que

A racionalidade do ato pedagógico congrega elementos e saberes objetivos/científicos, sociais/culturais e institucionais/subjetivos adquiridos na formação, na prática profissional e no mundo vivido os quais são transformados e integrados pelo saber de experiência no decorrer da ação. Trata-se de uma racionalidade complexa que os padrões da lógica instrumental não podem cercear. (THERRIEN, 2010a, p. 04).

Por ser uma racionalidade que fundamenta a ação do professor em sala de aula, ela sinaliza para a compreensão de uma epistemologia da prática, a qual pode ser definida como um estudo científico acerca das práticas docentes. Nesse estudo, é possível evidenciar os saberes necessários ao trabalho desenvolvido pelos professores, saberes estes que caracterizam a ação de ensinar como uma ação específica. Para Pimenta (2012), a epistemologia da prática traduz-se no reconhecimento dos professores como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimentos, de participar na tomada de decisões e da gestão dos sistemas de ensino. Traduz-se também na valorização do pensar e do sentir dos docentes, de suas crenças e valores como aspectos importantes para a compreensão do seu fazer. Nesta mesma direção, Therrien (2010b, p. 03-04) aponta que

A abordagem da epistemologia da prática permite revelar os saberes que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados efetivamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas suas atividades e na sua própria identidade.

Assim, ao contribuir para desvelar os saberes que fundamentam a atividade do professor, a epistemologia da prática contribui também para que sejam reveladas as racionalidades nas quais estes saberes estão ancorados. De modo contrário ao que ocorre com a racionalidade cognitivo-instrumental, que serve de fundamento para a Pedagogia sistêmica, a racionalidade pedagógica está fundamentada em uma nova matriz paradigmática denominada de “Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo.” (MARTINAZZO, 2005). Esta, propõe a formação de outra racionalidade para a Pedagogia, a qual ultrapassa a razão instrumental e

monológica postulada pela Modernidade e alcança a razão comunicativa, dialógica, crítica, argumentativa e emancipadora do sujeito.

É válido dizer que a Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo encontra na Teoria da Razão Comunicativa formulada por Habermas (1988), sua fonte de inspiração. Ao formular esta teoria, Habermas elabora uma concepção crítica da razão que se sobrepõe ao modelo de razão postulado pela Modernidade. A Teoria da Razão Comunicativa apoia-se, principalmente, no referencial teórico do materialismo histórico-dialético e propõe uma racionalidade comunicativa, plural e intersubjetiva. Enquanto a racionalidade cognitivo-instrumental sugere um modelo de subjetividade assentado no diálogo do sujeito com ele mesmo, a racionalidade comunicativa propõe a intersubjetividade, isto é, o diálogo permanente entre os indivíduos, de modo que possam compartilhar e estabelecerem significados entre si. Neste sentido, a intersubjetividade “[...] inclui o conceito de ação comunicativa, um sentido mais amplo de razão, que não se restrinja tão-somente a uma relação estratégica entre sujeito-objeto, mas uma relação de entendimento entre sujeito”... (MARTINAZZO, 2005, p. 179).

Neste sentido, a razão “[...] assume uma função de práxis comunicativa e de mediação-promoção da intersubjetividade”... (MARTINAZZO, 2005, p. 85). Traduzindo-se na própria competência comunicativa, a razão está ancorada no diálogo e na capacidade de argumentação e de troca de saberes. Por isso, ela é aberta, inacabada, inconclusa. Por ser também histórica, não pode ser compreendida somente como um atributo inato dos indivíduos.

Com efeito, entende-se que, na razão comunicativa, os significados emergem por meio do diálogo. Estes significados são partilhados e reelaborados, isto é, ao mesmo tempo em que as pessoas trocam saberes e experiências, também atribuem e produzem coletivamente, novos sentidos para as coisas. Isso significa que a razão não serve apenas para que o homem contemple individualmente os fenômenos do mundo e da vida, buscando prevêê-los e descrevê-los cientificamente, mas, também, para que ele possa elaborar, juntamente com os outros homens, novas modalidades de compreensão e de intervenção na realidade. Nessa perspectiva, Habermas (1988, p. 499, apud, MARTINAZZO, 2005, p. 212) diz o seguinte

O foco da investigação se afasta da racionalidade *cognitivo-instrumental* para a racionalidade *comunicativa*. Para esta o paradigmático não é a relação de um sujeito solitário com algo do mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e de ação quando se entendem entre si sobre algo. Nesse processo de entendimento os sujeitos, ao atuarem

comunicativamente, o fazem pela mediação da linguagem natural, servem-se de interpretações transmitidas culturalmente e referem-se simultaneamente a algo *no* mundo objetivo, *no* mundo social que compartilham e, cada um, a algo em seu próprio mundo subjetivo.

Como apontamos anteriormente, a racionalidade pedagógica está fundamentada na Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo. Compreende-se, portanto, a ação pedagógica intersubjetiva como prática de mediação de saberes e de formulação coletiva de significados. Nesse contexto, entendemos que a razão do professor não é subjetiva, pautada no diálogo consigo mesmo, mas é, para, além disso, uma razão dialógica, expressa no diálogo com ou outros e para os outros.

Desse modo, entende-se que o papel do professor é o de difusor do conhecimento historicamente acumulado. O que ele sabe não é para ser guardado e silenciado, mas para ser difundido, propagado. Portanto, a competência de propagar esse conhecimento situa-se além do domínio dos conteúdos de uma determinada área, uma vez que a mediação pedagógica exige que o docente transponha estes conteúdos para uma situação de ensino aprendizagem, tornando-os acessíveis aos aprendizes. Como bem ensina Therrien (2010b, p. 05)

A relação intersubjetiva entre docente e aluno se manifesta através da linguagem como ação comunicativa e dialógica tendo por objeto aprendizagens significativas produtoras de *sentidos e significados*, ou seja, de *novos contornos de saberes* para o aprendiz; revela-se o docente como sujeito hermenêutico e epistêmico, dimensões inerentes à reflexividade do sujeito em ação.

O papel de difusor de conhecimento traz também consigo a dimensão ético-política da ação do professor, é por isso que Therrien (2010b) chama a nossa atenção, quando explica que a intersubjetividade do diálogo gerador da aprendizagem influencia e transforma não somente a identidade de quem ensina, mas também de quem aprende, assim, “Essa dimensão de ação do sujeito mediador revela ao mesmo tempo sua responsabilidade social e a importância humana do seu trabalho”. (THERRIEN, 2010b, p. 09).

Segundo o referencial da racionalidade pedagógica, a aprendizagem é resultante de uma ação comunicativa engajada. O encontro intersubjetivo entre professores e alunos é profícuo porque no reconhecimento das distintas modalidades de saberes que permeiam o âmbito da família, da escola e da sociedade contemporânea, o professor contribui para a emancipação crítica dos sujeitos. Nessa mesma direção, consideramos, ainda, esclarecedoras as palavras de Therrien (2010c, p. 08-09), quando este assinala que

A ação comunicativa, indiscutivelmente presente nos processos educacionais, constitui fator de referência na gestão dos espaços de aprendizagem como ambientes para diálogo e encontro de sujeitos reunidos pela busca de entendimentos em torno de conteúdos de estudo. O diálogo enseja o movimento de construção de consensos geradores de sentidos e significados, ou seja, de novas configurações de saberes e conhecimentos. A intersubjetividade dialógica é o espaço de acesso aos saberes no ensino, de descoberta das concepções/saberes do “outro” e, portanto, da aprendizagem, tanto de “conteúdos/matérias” de ensino como de saberes do convívio cotidiano. É nesse contexto de escolarização que procedem tanto à aprendizagem contínua para o professor como a cognição situada para o aluno.

Efetivamente, compreende-se que a intersubjetividade dialógica é um dos principais aspectos a ser considerado pela ação pedagógica. É no diálogo construtor de conhecimentos e de reconhecimento dos saberes dos educandos, que o ensino se torna um caminho para a formação crítica e emancipatória das pessoas. Logo, o princípio da criticidade, só pode ser vivenciado na intersubjetividade, isto é, no confronto entre os diferentes repertórios de saberes. A razão monológica, centrada no diálogo consigo mesmo, nega a crítica transformadora e o confronto entre as diversas concepções de mundo e os diversos saberes, nulifica a principal função do ensino, que é contribuir para a socialização do saber elaborado e para a formação de seres críticos, conscientes de suas tarefas históricas.

2.2 Formação de professores: os saberes pedagógicos da formação inicial na docência universitária

Nesta categoria teórica discorreremos sobre a importância da formação inicial para a constituição dos saberes pedagógicos dos professores do ensino superior. Para tanto, ela foi dividida em quatro subitens, a saber: 2.2.1) A formação inicial; 2.2.2) Tendências Formativas na formação inicial de professores; 2.2.3) A docência universitária e 2.2.4) A história da formação de professores no Brasil e o lugar dos saberes pedagógicos na formação docente.

2.2.1 A formação Inicial

A formação de professores, é uma temática que vem desde os primórdios da sua história ocupando lugar de destaque nas pesquisas que elegem a educação e o ensino como objeto de estudo. Indubitavelmente, não podemos discutir sobre a qualidade da educação do

nosso país sem compreender os princípios básicos que regem a formação de professores nas nossas universidades e como os saberes que esses profissionais produzem no cotidiano da sala de aula podem ser estudados e problematizados nos processos formativos. No entanto, como podemos conceituar formação docente? Em resposta a essa pergunta, Veiga (2010, p. 16) argumenta que

O termo “formação” se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário.

Compreendemos, ainda, que, a formação está relacionada ao permanente desenvolvimento profissional dos docentes, o que envolve a busca coletiva, isto é, dos professores, instituições de ensino e órgãos públicos responsáveis pelo regimento da educação do país, pelo melhoramento e qualidade desta formação. Em outra fonte, Veiga (2014, p. 330) nos indica o seguinte

A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais.

Portanto, a formação inicial é, sem dúvida, um espaço privilegiado de aquisição de conhecimentos, os quais possuem naturezas variadas como é enfatizado nesta citação. Ela é também, um espaço de constituição dos saberes dos professores, pois é nela que formandos deverão se colocar no papel de aprendizes da prática docente, ao mesmo tempo em que deverão analisar os saberes do cotidiano dos professores, e confrontá-los com os conhecimentos produzidos pelas teorias da educação.

García (1995), também discorre sobre o conceito de formação de professores, enfatizando a ideia de que a formação é algo sistemático e organizado, devendo, portanto, ser concebida como uma área de conhecimento e de investigação. Esta possui, como principal objeto de estudo os processos mediante os quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional, a qual pode ser entendida como a capacidade de exercer sua profissão além dos limites da sala de aula, sabendo também exercê-la na elaboração dos projetos educativos e curriculares das instituições de ensino onde trabalham. Segundo o autor em destaque, a formação de professores

[...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1995, p. 26).

Almeida (2012, p. 81), acrescenta o fato de ser na formação inicial que o professor compreende a intrínseca relação entre teoria e prática, adquire a capacidade de olhar para si, compreende o ensino e a aprendizagem como aspectos inter-relacionados e, finalmente, que ele concebe a ação docente como uma prática social viva, contextualizada e transformadora. Neste sentido, a formação inicial se reveste de grande importância, pois como dizem Mendes Sobrinho e Carvalho (2006, p. 48), ela

[...] constitui momento singular de contatos e interações com os saberes iniciais da profissão, postulados na perspectiva de oportunizar aos futuros professores as habilidades e os saberes necessários para vivenciar a prática educativa...

Compreende-se, portanto, que a formação inicial instrumentaliza o professor com as ferramentas conceituais e práticas para que este possa exercer a docência com qualidade. Neste sentido, a formação efetiva-se a partir “[...] da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias”. (PIMENTA, 2009, p. 19). Assim, a elaboração de novas teorias se dá quando “Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. (PIMENTA, 2012, p. 31).

Embora se reconheça, que os saberes docentes possuem naturezas diversas e que, antes de adentrarem nos cursos de formação inicial ou exercerem o magistério os professores já possuem representações e experiências sobre o que é ser professor, compreendemos ser, na formação inicial, que os saberes docentes e as bases identitárias da profissão, são, sistematicamente construídas. A esse respeito, Pimenta (2009, p. 17-18), ressalta

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é

ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Como nos diz a autora nesta passagem, ser professor transcende o nível do domínio de habilidades técnico-mecânicas, pois a ação docente é sempre contextualizada, não sendo, por isso, passível de ser mensurada para ser reproduzida por meio de etapas formais a serem seguidas pelos professores em toda e qualquer situação de ensino. Assim, a formação inicial não se constitui como a aquisição de um conjunto de procedimentos e habilidades técnicas que preparam uma pessoa para ensinar, mas, como uma ação social e política, contextualizada e orientada conforme a concepção que se tem de educação.

As diversas teorias da educação pensam sobre o papel do professor de acordo com os pressupostos teóricos, filosóficos e psicológicos que lhes servem de suporte, como bem ensina Cunha (1992, p. 29), “A proposta de formação, como nos é dado ver, depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade desejada.” Therrien (2016), nos diz que cada proposta de formação carrega uma intencionalidade, isto é, uma racionalidade que a fundamenta. O autor salienta que, nas últimas décadas, surgiram nas universidades novas proposta formativas. Estas evidenciam a necessidade de superação do modelo de formação centrado na razão cognitivo-instrumental e tecnocrática e o estabelecimento de uma formação centrada na razão intersubjetiva, dialógica, crítico-emancipatória.

É também nesse contexto que para Zabalza (2004, apud VEIGA, 2010, p. 50), diz que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores devem, antes de tudo, definir os sentidos e os significados que lhes são subjacentes. Segundo o autor, esta definição suscita alguns questionamentos, são eles: Formação para quê? Quais são os conteúdos dessa formação? Quem são os agentes formadores e os destinatários? Que modelos e metodologias estão atrelados a este modelo de formação? Nessa perspectiva, entende-se que é buscando as respostas para esta questões que pode-se definir o conteúdo político da formação.

Para Freire (1996), formar o professor é muito mais do que treiná-lo para a realização de suas tarefas. É, sobretudo, prepará-lo científica e eticamente para desenvolver uma ação eminentemente política. É exercer a criticidade com vistas à superação da curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica, é reconhecer o valor das emoções e da sensibilidade, e conceber o formando como um sujeito produtor de saberes, pois “[...] quem

forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 1999, p. 23).

Por outro lado, como aponta Lima (2004, p. 92), “O conceito de formação está ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo como profissional.” Isso significa que o trabalho cotidiano, desenvolvido pelo professor em sala de aula, pode também ser entendido como um espaço formativo, porquanto, é nesse espaço que os professores desenvolvem cotidianamente os saberes necessários à profissão, que criam e recriam o modo como ensinam e como adaptam sua ação pedagógica a cada turma de estudantes. Compreendemos, ainda que a formação docente é também coletiva, pois, pressupõe aprender com o outro, o outro aluno, o outro professor, o outro escola, o outro universidade, assim, “A formação é um processo coletivo de construção docente, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada”... (VEIGA, 2012, p. 28).

Como apontamos anteriormente, não nos podemos esquecer de que a atividade de ensinar, carrega um elemento formativo, o qual está presente no exercício diário da profissão e nas instituições de ensino onde os professores compartilham saberes e práticas, pois, “[...] os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam.” (PIMENTA, 2012, p. 43).

Nesta relação coletiva e de troca de experiências, os professores elaboram novas concepções sobre o ensino, refletem sobre o seu trabalho em sala de aula e reformulam suas práticas, resignificando-as. A esse respeito, consideramos esclarecedor o pensamento de Nóvoa (1995), quando este ensina que, além de possuir um aspecto coletivo, a formação de professores tem ainda um aspecto informal relacionado à imitação, ou seja, aos comportamentos que os professores iniciantes aprendem no contato com os docentes mais experientes. Estes ensinam os truques da profissão, bem como as soluções que podem ser empregadas em cada situação particular.

Ainda conforme as ideias de Veiga (2012), quando nos reportamos a formação de professores, é imprescindível discutirmos sobre alguns enunciados que nos ajudam a compreender essa temática. No primeiro enunciado, a autora explica que “[...] o processo de formação é multifacetado, plural; tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo.” (VEIGA, 2012, p. 26). Aqui, inferimos que o elemento humano expresso na atividade do ensino traz à baila a heterogeneidade dos alunos. Desse modo, o professor convive diariamente com estudantes, que antes de serem alunos são pessoas individuais, que possuem valores, crenças e visões diferenciadas sobre o mundo e que também possuem especificidades no modo como apreendem os conteúdos de ensino.

Ensinar em um contexto de heterogeneidade de alunos exige, igualmente, o domínio de uma heterogeneidade de práticas pedagógicas, isto é, distintos modos de abordar um mesmo conteúdo, de se comunicar, avaliar e se relacionar. Acrescentamos a isso o surgimento das novas tecnologias da informação que redirecionam o papel do professor e da instituição educativa, entendendo esta como instituição difusora de conhecimentos.

Poderíamos, então, afirmar que uma das principais tarefas do professor na sala de aula é envolver os alunos no trabalho idealizado por ele, é convencer de modo criativo e encantador que o que ele ensina tem uma relação com o mundo. Em vista disso, compreende-se que a atividade de ensinar é uma atividade complexa, o que torna também difícil e inconclusa a formação do professor. Assim, a “[...] formação assume uma posição de inacabamento, vinculada a história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção humana, proporcionando sua preparação profissional.” (VEIGA, 2012, p. 26).

No segundo enunciado a autora em destaque diz que “A prática é o ponto de partida e de chegada da formação” (VEIGA, 2012, p. 27), isto é, a formação de professores deve estar calcada no confronto entre as práticas educativas e as teorias da educação. Esta valorização da prática, portanto, não prescinde da fundamentação teórica. Com efeito, teoria e prática estabelecem entre si uma relação dialética e de interdependência. Neste ponto, julgamos também relevante destacar a compreensão de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 84), quando estas expressam que considerar a prática social como ponto de partida e de chegada possibilita uma ressignificação dos saberes na formação de professores. A esse respeito às autores salientam que

Como consequência, sua formação inicial só pode ocorrer com bases na aquisição de experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e na reflexão sobre ela. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui.

No terceiro enunciado, Veiga (2012, p. 27), comunica que “O processo de formação significa uma articulação entre a formação pessoal e profissional”. Isso significa que os professores não são apenas sujeitos cognitivos, mas também aqueles que possuem uma história de vida, valores, crenças, emoções e angústias imbricadas na sua prática pedagógica. Como bem ensina Tardif (2014, p. 103), o professor é também um sujeito existencial que “[...] pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal”.

No quarto e último enunciado, Veiga assinala que “O processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político” (VEIGA, 2012, p. 27). Como toda prática social, a formação de professores ocorre em um contexto social determinado, não podendo ser compreendida fora dos condicionantes sociais, ideológicos, políticos e econômicos que interferem de maneira incisiva nesta formação. Ela traduz uma concepção sobre o que é educação e o que é ser professor, concepção esta que é subjacente ao modelo de sociedade que se deseja propagar. Assim, compreendemos, que “A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos.” (NÓVOA, 1995, p. 21, apud ROLDÃO, 2007, p. 96).

Luckesi (2011), ao discutir sobre a importância da Didática na formação do educador, chama a atenção para o fato de que formar o professor não é apenas dotá-lo de instrumentos conceituais que lhe permitam transmitir os conteúdos da sua área de atuação, mas é, também, contribuir para que o professor desenvolva uma atitude crítica perante o mundo e sua própria prática pedagógica. No âmbito dessa discussão, o autor expressa o entendimento de que

Formar o educador é, a meu ver, seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional. O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática. (LUCKESI, 2011, p. 28-29).

Como vemos, ele também destaca o papel da reflexão na formação docente. Assim, é importante salientar que a reflexão sobre a prática, na perspectiva de uma pedagogia crítica, não pode ser entendida como um momento individual do professor em que ele se dedica apenas à tarefa de pensar sobre as questões restritas à sala de aula, isto é, aspectos relativos ao planejamento das atividades. A reflexão crítica deve, antes de tudo, considerar o contexto social em que a atividade docente se realiza, para que com apoio nessa contextualização e na identificação dos principais problemas postos na prática social dos alunos, o ensino possa articular-se com uma educação democrática. Como assinala Veiga (2012, p. 39)

A formação dos professores deve emergir de um processo de investigação, em que o pensar e o fazer são entrelaçados pelo diálogo, pela argumentação. O projeto de formação deve ser, portanto, um produto que reflita a realidade interna, embora referenciada a um contexto social mais amplo.

Giroux (1990, apud, PIMENTA, 2012, p. 27), também enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica no ensino, quando entende que, formar professores significa formar “intelectuais críticos”, cuja reflexão transcende o universo da sala de aula, passando a considerar o contexto social em que a prática docente ocorre, isto é, os condicionantes políticos, econômicos e culturais que interferem nesta prática. Assim, entendemos que, conforme explica este autor, “A compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas e nem se produzem naturalmente”. (PIMENTA, 2012, p. 33).

2.2.2 Tendências formativas na formação inicial de professores

Como apontado, a proposta de formação docente é definida conforme o entendimento que se tem acerca da educação e do papel do professor na sociedade. Neste ponto, traremos as diversas tendências que orientam a formação inicial de professores, ao mesmo tempo em que relacionaremos cada uma delas ao modelo de racionalidade que lhe é subjacente. Veiga (2012), expressa que, no Brasil, há duas grandes tendências formativas fundamentadas em distintas concepções de educação e de docência: a que concebe o professor como agente social e a que o concebe como tecnólogo do ensino.

A formação do professor como agente social desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipatória e requer, para sua efetivação, condições dignas de trabalho, valorização dos professores, organização da categoria por meio de entidades sindicais, bem como o investimento na carreira. Nesta tendência formativa, a educação, concebida como prática social, tem como principal tarefa contribuir para a emancipação. Assim, podemos afirmar que “O referencial para as propostas de formação dos professores visa à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos”. (VEIGA, 2012, p. 19).

A autora elenca os principais pontos que definem a formação do professor como um agente social: construção e domínio sólidos dos saberes da docência; unicidade entre teoria e prática; a ação coletiva visando à melhoria do trabalho pedagógico; maior controle

sobre o trabalho pedagógico, valorizando a autonomia do professor; a explicitação da dimensão sociopolítica da educação e a compreensão das competências dos professores como ações contextualizadas que traduzem um saber. (VEIGA, 2012).

Esta formação é, portanto, um projeto coletivo que não pode se concretizar na perspectiva de uma racionalidade cognitivo-instrumental, monológica e tecnocrática. Assim, a racionalidade que fundamenta a formação do professor como agente social está centrada numa pedagogia crítica que advoga pelo diálogo intersubjetivo, expressa a crítica transformadora e valoriza o docente enquanto um profissional construtor de saberes os quais definem a identidade do professor. Podemos chamar esta racionalidade de pedagógica e caracterizá-la como um espaço de formação crítica do professor.

Para a racionalidade pedagógica, o professor não é um técnico do ensino, mas antes de tudo um profissional mediador de aprendizagens significativas. A competência para ensinar situa-se, portanto, além do domínio dos conhecimentos de sua área, requerendo a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, para que estes possam ser apreendidos pelos estudantes. Assim, a mediação pedagógica realiza-se por meio do diálogo intersubjetivo entre docentes e alunos em que a linguagem passa a ser entendida como ação comunicativa produtora de sentidos e significados. De acordo com Therrien (2012, p. 114-115)

Esse olhar sobre o docente como profissional da educação, ou seja, como educador, conduz a percebê-lo para além de uma função de mero “Instrutor” responsável pelo repasse objetivo, normativo e instrumental de conhecimentos produzidos pela humanidade e socialmente reconhecidos, postos à disposição da consciência e da inteligência do aprendiz. A postura desse mediador como “profissional do saber” o projeta para função de “Formador” de sujeitos situados no mundo da vida, onde hão de descobrir os múltiplos saberes e significados que regem a vida da sociedade. A postura dialógica constitui-se em fundante de aprendizagens que afetam a identidade desses sujeitos.

Em contrapartida, a formação do professor como um tecnólogo do ensino busca a correspondência com o mercado globalizado. Neste sentido, a formação limita-se ao desenvolvimento meramente técnico da profissão, limitando-se ao saber-fazer. Como enfatiza Veiga (2012, p. 17), a perspectiva da formação centrada nas competências “[...] é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, [...] esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla”. Os principais pontos que definem a formação do professor como tecnólogo do ensino são:

formação ligada à sociedade globalizada e neoliberal; parte de um projeto político-educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial e, por fim, parte de uma concepção puramente economista de educação, onde esta é entendida como um instrumento gerador de produtividade. (VEIGA, 2012).

Inferimos que a ideia de racionalidade fundante deste modelo de formação está centrada na “pedagogia das competências”. (RAMOS, 2011). Esta, desde os anos de 1990, ocupa lugar de destaque no ideário educacional brasileiro. Nessa ótica, a formação do professor, longe de ser um processo crítico, coletivo e emancipador, passa a ser entendida como algo subjetivo, individual, não dialógico e restritamente técnico. Esta é a tendência de formação que predomina da sociedade capitalista e pós-moderna, pois ela se harmoniza aos interesses do mercado. No contexto de uma sociedade capitalista, a formação de professores está cerceada pelos ditames do mercado, transformando-se também numa mercadoria. O professor é reconhecido, não como um profissional que produz saberes, mas como um profissional de competências.

Em linhas gerais, podemos dizer que a Pedagogia das Competências busca fortalecer e atender as necessidades do sistema capitalista, no sentido de formar trabalhadores adaptados, competitivos, eficientes e empregáveis para atuar no mercado de trabalho. Instaure-se um sistema de produção flexível, onde a qualificação para um determinado tipo de trabalho, conquistada mediante uma formação douradora, dá lugar a uma qualificação aligeirada ou em serviço, que responde satisfatoriamente às demandas do mundo globalizado. Neste enfoque, prima-se pela “[...] integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado.” (RAMOS, 2011, p. 37-38).

A formação docente na perspectiva da Pedagogia das Competências responde à lógica do mercado, é reduzida ao treino e à aplicação de um conjunto de procedimentos técnicos que buscam operacionalizar o ensino. O discurso das competências anuncia um novo tecnicismo, uma vez que,

Competências no lugar dos saberes profissionais deslocam do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado. Será assim que podemos identificar um professor? (PIMENTA, 2012, p. 49).

Reduzir a formação dos professores ao domínio de competências é desqualificar esta formação, é transformar os professores “[...] em tutores e monitores da aprendizagem.

Neste caso, os saberes de que necessitam são simplificados em competências, o que resulta em menos investimento em sua formação.” (PIMENTA, 2012, p. 54). Assim, o aligeiramento da formação reflete o próprio funcionamento do capital e das forças produtivas.

Para o capitalismo, a racionalização do tempo de trabalho representa um nível elevado de produção. Assim também racionalizar o tempo de formação do professor significa formar em grande escala, ainda que essa formação seja precária, haja vista, que essa precariedade na formação reflete de forma incisiva no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, e, quando os resultados desse trabalho não atendem aos parâmetros estabelecidos pelo Estado, “[...] responsabilizam-se os professores, esquecendo-se que eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente...” (PIMENTA, 2012, p. 48). Conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 135)

No que se refere à formação inicial, as políticas que adotam o modelo das competências estão fomentando um apressamento na formação dos professores, com carga horária reduzida e currículos que privilegiam as disciplinas de instrumentação técnica. Nessa mesma direção, observa-se medidas explícitas e implícitas que desqualificam as universidades para realizar esta formação...

Contrariando essa concepção puramente mercadológica da formação docente, calcada na Pedagogia das Competências, reiteramos a idéia de que “Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científica-pedagógica”... (VEIGA, 2012, p. 25). Conforme sinalizam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 78-79), a docência é um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes blocos de conteúdos, a saber

[...] os conteúdos das diversas áreas do saber (das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes) e do ensino; os conteúdos didáticos-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; os conteúdos ligados à explicitação dos sentidos da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Esses saberes devem ser mobilizados articuladamente nos percursos de formação inicial e contínua.

Portanto, a formação do professor configura-se como um percurso construtivo de aquisição e de produção dos saberes docentes, os quais, mediante reflexão sistemática e confronto com as práticas educativas, servirão de fundamento para a constituição das ações pedagógicas do professor. Os diversos saberes que integram a formação docente retratam a

própria complexidade do ensino, este, como uma prática social só poderá ser compreendido na sua integralidade.

Compreende-se que “O papel dos cursos de formação implica uma base teórica conceitual suficiente para que o professor questione o que já aprendeu e para que possa construir o seu próprio referencial teórico...” (SILVA, 2005, p. 40). Isso significa que os cursos de formação de professores “[...] devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens”... (SAVIANI, 2012b, p. 44).

García (1995), também, fomenta uma discussão interessante sobre as diversas tendências que orientam a formação de professores. O autor faz questão de salientar que cada tendência traz diferentes estruturas de racionalidade, as quais denotam variadas concepções de escola, currículo e ensino. Desse modo, as concepções sobre o professor podem variar conforme as diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. “Assim, podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc.” (GARCÍA, 1995, p. 30). Explanaremos, brevemente, sobre estas tendências, procurando demonstrar as características e as implicações de cada uma. As tendências são as seguintes: acadêmica, a tecnológica, a personalista, a prática e a social-reconstrucionista.

A tendência acadêmica tem como principal característica a centralidade nos conteúdos de ensino, ou seja, a formação docente está centrada no domínio desses conteúdos, e tem como principal objetivo formar um professor especializado em uma ou mais disciplinas. Para Garcia (1995, p. 33), nesta tendência a formação docente consiste, principalmente, na “[...] transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista”. A centralidade nos conteúdos situa o aspecto pedagógico numa posição menos importante, o ensino, pois, é concebido como transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Como nos é dado ver, nesta tendência, aprender a ensinar não é um aspecto relevante na formação docente. Por supervalorizar o conteúdo de ensino, essa tendência desconsidera as diversas transformações didáticas que precisam ser realizadas pelo professor para que esses conteúdos possam ser assimilados pelos estudantes.

A tendência tecnológica concebe o ensino como uma ciência aplicada e o professor é um técnico capaz de transformar os conteúdos dessa ciência em regras gerais para a ação em sala de aula. Por isso, “Esta orientação foca a sua atenção no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino, decorrendo tais destrezas da investigação processo-

produto”. (GARCÍA, 1995, p. 34). A formação de professores é centrada nos treinos e na aquisição de destrezas, competências e condutas desejáveis ao ensino.

A aprendizagem dessas competências ocorre por meio de materiais auto instrucionais denominados de módulos instrucionais. São princípios centrais que norteiam esta formação: o programa de ensino individualizado, o controle da qualidade desta formação, a clareza dos objetivos e a avaliação dos resultados. Esta orientação encontra na Psicologia Comportamentalista sua principal fonte de inspiração.

A tendência personalista recebe influências da Psicologia Humanista e da Fenomenologia. O ponto central desta tendência, é a formação do professor como pessoa e ser humano. Com efeito, o melhor professor seria aquele que aprendeu a fazer uso de sua personalidade e de suas qualidades para o desenvolvimento satisfatório do ensino e da aprendizagem; aquele que possui auto conceito positivo e a maturidade necessária para o enfrentamento das situações da sala de aula.

Como aponta García (1995, p. 38), “Um bom professor é uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem e, para o conseguir, os professores devem conhecer os seus estudantes como indivíduos.” Em razão disso, o comportamento do professor depende da maneira como ele se percebe no mundo, na relação consigo mesmo e com as pessoas. Por isso, o auto conceito é tão importante. O papel da formação, não é o de ensinar um método a todos os professores, mas sim, o de levar cada docente a se descobrir na profissão, auxiliando-o no estabelecimento da sua maneira de ensinar. Conforme ainda salienta García (1995, p. 38)

De acordo com estes pressupostos, a formação de professores deixa de ser um processo de ensinar aos futuros professores como ensinar, sendo mais importante a auto-descoberta pessoal, o tomar consciência de si próprio. Dessa forma, a formação de professores adquire algumas dimensões pessoais, relacionais, situacionais, e instrucionais que é necessário considerar para facilitar a cada sujeito seu desenvolvimento pessoal.

A tendência prática tem como principal arcabouço teórico o pragmatismo desenvolvido por John Dewey. Segundo esta tendência, a formação de professores deve ser entendida como um contínuum de aprendizagem da arte e do ofício do ensino. Assim, as situações práticas e as vivências envolvendo o cotidiano da sala de aula assumem um papel relevante na formação do professor. A experiência é a única fonte de conhecimento sobre o ensino e somente ela é capaz de preparar os professores para a complexa tarefa de ensinar. Eis por que a prática é mais importante do que a teoria. A observação da prática de professores

mais experientes também assume relevância na formação. Nessa perspectiva, García (1995, p. 39) explica

O modelo de aprendizagem associado a esta orientação na formação de professores é a aprendizagem pela experiência e pela observação. Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais.

Outro autor que fundamenta esta tendência formativa é Donald Schön. Segundo Pimenta (2012), Schön propõe que a formação dos profissionais, e não somente dos professores, ocorra por meio da reflexão-na-ação. No caso dos docentes, a reflexão na ação possibilitaria a estruturação de um repertório de soluções que auxiliariam os professores na resolução dos problemas do cotidiano da sala de aula. Assim, ao postular a epistemologia da prática, Schön pede que se atente para a valorização da prática profissional como um momento de reflexão, problematização e de elaboração de conhecimento. Este que os professores elaboram na prática, “[...] é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito”. (PIMENTA, 2012, p. 23).

Observa-se, nesse contexto, que a grande crítica que os autores fazem a esta tendência diz respeito à supervalorização da prática na formação docente, o que contribui para o entendimento de que o docente é um mero executor de tarefas. Outro aspecto que compõe esta crítica, está relacionado ao conceito de reflexão na ação proposto por Schön. Segundo os autores, este conceito acarreta uma visão reducionista do papel do professor, uma vez que a reflexão realizada por ele não pode se restringir aos problemas da sala de aula, devendo considerar o contexto histórico e social onde ocorre o ensino.

Por último, temos a tendência social-reconstrucionista, que estabelece relação direta com a teoria crítica da educação e concebe o professor como um agente social que desempenha um papel ético e político na sociedade. Nesta perspectiva, a formação do professor é influenciada pelo contexto social onde ocorre, pois é historicamente determinada, e carrega um conteúdo político que perpassa as práticas formativas. Neste enfoque, formar professores é um projeto social, ultrapassa, pois, a dimensão puramente técnica da docência. Conforme García (1995, p. 44), esse projeto “[...] incorpora um compromisso ético e social de

procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e comprometidos com o seu tempo.”

Neste sentido, a reflexão realizada pelo educador não é entendida como algo natural, individualizado ou mecânico, isto é, ela não se mostra como qualidade inata do docente, não é determinada biológica ou psicologicamente, mas socialmente. Isso significa que as relações sociais determinam o nível de reflexão realizado pelos professores, bem como o modo como estes refletem sobre o trabalho que desenvolvem. Esta compreensão crítica da formação docente traz também um entendimento igualmente crítico do currículo e da educação. Como enfatizam Giroux e McLaren (1986, apud GARCÍA, 1995, p. 45), “Um currículo de formação de professores como forma política e cultural defende que as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas são as principais categorias para compreender a escola contemporânea.”

Ao relacionarmos as tendências formativas expressas por García (1995), com os seus respectivos modelos de racionalidade, consideramos importante destacar o fato de que, as quatro primeiras tendências (acadêmica, tecnológica, personalista e prática) denotam características intimamente veiculadas ao modelo da racionalidade cognitivo-instrumental. Em síntese, é lícito dizer que, na tendência acadêmica, o núcleo central é a transmissão do conteúdo de ensino; na tecnológica, é a aquisição de competências e a aplicação fidedigna da ciência; na personalista, é o desenvolvimento do ser humano como pessoa; e na prática, é a experiência como fonte de conhecimento. Assim, compreendemos que, em nenhuma dessas tendências, a dimensão histórica, social e política da docência é considerada, a formação do professor, é entendida como um projeto separado do contexto social mais amplo.

Desse modo, a racionalidade que fundamenta estas tendências é expressa como uma racionalidade técnica, fechada em si mesma, pois não dialoga com os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que refletem na formação docente. Na concepção de Martinazzo (2005, p. 64), ela se assentada numa, “[...] razão logocêntrica que tem como arcabouço a Filosofia da consciência ou o exercício de uma competência cognitiva e não, necessariamente, uma competência interativa, discursiva e comunicativa.”

Em contrapartida, a tendência social-reconstrucionista, busca por em evidência o caráter político da formação de professores, relacionando-se com a concepção crítica da educação. Esta tendência rompe com os pressupostos da racionalidade técnica ou cognitivo-instrumental, apontando caminhos para o desenvolvimento da uma racionalidade pedagógica que servirá de embasamento para a formação do educador crítico. Esta racionalidade considera os diversos tipos de saberes que devem permear o processo formativo e concebe o

docente como um profissional de saberes e não apenas de fazeres, um intelectual crítico, cuja reflexão transcende o nível dos problemas da sala de aula. Em síntese, a racionalidade pedagógica

[...] é a expressão de uma reflexividade que acolhe a individuação e a socialização, em oposição à reflexividade monológica que permanece na consciência subjetiva da individuação, fator que nega e destrói o sujeito social. A reflexividade monológica se nega à reflexividade crítica transformadora por ignorar o necessário confronto de sentidos e de significados no diálogo com outro sujeito, fator de busca do entendimento e de consensos, ou seja, de construção de novos sentidos e significados no mundo da vida. (THERRIEN, 2012, p. 122).

Sabe-se que, formar o professor com suporte no paradigma da racionalidade pedagógica pressupõe o diálogo intersubjetivo entre os diversos campos de conhecimento atuantes na formação, e o reconhecimento da prática docente, como espaço profícuo de elaboração de novos saberes. Nessa concepção formativa, o ensino é uma prática social complexa, exigindo para sua compreensão o emprego de uma razão crítica, comunicativa e emancipadora.

2.2.3 A Docência Universitária

Ao finalizarmos esta breve explanação sobre a formação inicial e iniciarmos o estudo sobre docência universitária revisitamos um aspecto importante da nossa problemática. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a formação inicial na licenciatura habilita a professor para o exercício do magistério. No caso da formação em Pedagogia para o magistério na Educação Infantil, nas primeiras séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, restritamente nas disciplinas pedagógicas, e, no caso das outras licenciaturas, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Mesmo estando cientes de que a formação inicial forma o professor para atuar na Educação Básica, decidimos investigar como esta pode contribuir para a produção dos saberes pedagógicos que subsidiam a prática docente de professores do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Nesta decisão, entendemos que, embora a LDB defina, no artigo 66, que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, consideramos, conforme, a problemática que descrevemos na nossa introdução com o suporte em vários autores, que os

cursos de mestrado e doutorado preparam o pesquisador e não o professor, e que **“preparação”** não é o mesmo que **formação**.

Além disso, enfatizamos, mais uma vez, que a única possibilidade de debate sobre os saberes pedagógicos, necessários ao desenvolvimento da docência, é dada aos alunos de mestrado e doutorado como única disciplina denominada Docência no Ensino Superior, ou outras equivalentes. Esta é uma disciplina optativa, geralmente com carga horária de 60 horas. Ainda que esta disciplina se mostre como iniciativa importante, configura-se como um espaço insuficiente, para que estes alunos possam compreender o que é o ensino, o que é a docência e o que são os saberes pedagógicos. Desse modo, entendemos que os professores atuantes no Ensino Superior têm muito mais chances de discutir sobre o ensino, a docência e os saberes pedagógicos na formação inicial, na modalidade licenciatura, do que mesmo nos cursos de mestrado e doutorado.

E o que precisa saber um professor para atuar com qualidade no Ensino Superior? Qual é a especificidade da Pedagogia Universitária? De acordo com Almeida (2012, p. 96), “[...] chamamos de pedagogia universitária como o conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade”.

Neste sentido, a Pedagogia universitária busca, principalmente, refletir sobre as maneiras de ensinar e aprender no contexto da universidade, bem como refletir sobre a relação entre este nível de ensino e o contexto social mais amplo. A esse respeito, Esteves (2008, p. 103), acrescenta que, “Falar de pedagogia do ensino superior é, para nós, falar de ciência a ensinar e aprender, e de ciência sobre o ensinar e o aprender”. A autora complementa dizendo que o primeiro esteio de uma pedagogia universitária é necessariamente o saber disponível para ser ensinado e para ser aprendido.

Esta é uma temática relativamente recente nas pesquisas que tratam do ensino universitário. Surgiu como um terreno profícuo de debate acerca da docência no Ensino Superior. Sendo assim, é quase unânime nas discussões propostas pelos autores que tratam da Pedagogia universitária a problemática da formação do professor que atua neste nível de ensino. Apontamos, na introdução, os principais aspectos que compõem esta problemática, indicando que um deles está na própria concepção de docência universitária expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, (Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996) para a qual a **“preparação”**, e não **formação** do professor universitário deve realizar-se nos cursos de mestrado e doutorado, sendo que, como também já enfatizamos, estes cursos preparam muito mais o pesquisador do que o professor.

Nesta perspectiva, a formação do professor universitário, conforme assegura Cunha (2006) é concebida tradicionalmente, como atinente quase que exclusivamente aos saberes dos conteúdos de ensino das áreas específicas. Espera-se, portanto, que este professor se torne cada vez mais um especialista em sua área, que ele produza cada vez mais pesquisas que servirão para legitimar academicamente o seu campo científico. Aliada à ação de pesquisar, este professor é também muito valorizado pela atividade de orientação na produção de monografias, teses ou dissertações, bem como pela participação em bancas de avaliação desses trabalhos. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 107), é preciso ainda destacar o fato de que

[...] embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, primeira e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento no mestrado ou doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar neste aspecto. Como já dissemos inicialmente, o professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. Os resultados a que chega não são objeto de estudo ou análise nem individual nem no curso ou departamento, a não ser que delas advenham situações negativas, reclamações dos alunos, alto índice de retenção, etc. Não recebe qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios nem sequer necessita realizar relatórios – momento em que poderia refletir sobre a própria ação, como acontece normalmente nos processos de pesquisa.

Em concordância com essas autoras, os pesquisadores dos diversos campos do conhecimento, como, por exemplo, historiadores, químicos, físicos e matemáticos, juntamente com os profissionais de outras áreas, como médicos, engenheiros, advogados e economistas, assumem funções docentes como uma consequência natural do desenvolvimento de suas áreas, ou como modo de ampliação da renda mensal. Entretanto, geralmente desconhecem o significado do que é ser professor, associando este significado à transmissão fiel do conteúdo das suas respectivas áreas.

Ao recorrermos ao pensamento de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 104), indicamos que a passagem desses pesquisadores e profissionais das outras áreas para a docência “[...] ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e os seus resultados”.

Na compreensão de Almeida (2012), constata-se, que o professor universitário não tem nenhuma formação específica que lhe permita obter um conhecimento científico

voltado para o ensino e a aprendizagem. O que este professor sabe sobre ensinar é muitas vezes, fruto da sua experiência como aluno, isto é, das referências que ele tem a respeito dos “bons” ou “maus” professores e da sua intuição. Em outros casos, muitos docentes chegam mesmo a acreditar que ensinar é um dom ou uma arte, para o qual a pessoa já nasce pronta. Assim, os elementos que compõem o ensino, como o planejamento das aulas, a seleção dos objetivos, dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos e avaliativos e ainda a relação professor-aluno são, para estes professores, assuntos desconhecidos cientificamente.

No âmbito desse quadro de desacertos, não há como não nos questionarmos: e a atividade do ensino? Como estes professores podem exercer a docência com qualidade sem conhecerem cientificamente o processo de ensino? O que precisa saber um docente para atuar com qualidade no Ensino Superior? Encontramos em Zabalza (2004, apud ALMEIDA, 2012) algumas respostas para estas indagações. Para ele, não é suficiente dominar os conteúdos, como também não é bastante ser um bom pesquisador. O autor é enfático, ao indicar que a dimensão educadora da atividade docente não condiz com o mero preparo científico e cognitivo dos alunos, uma vez que ensinar é mais do que transmitir conteúdos é estimular o desenvolvimento e a maturidade dos estudantes, contribuindo para torná-los pessoas mais cultas, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do pessoal e social.

Assim, entendemos que, somente com o domínio dos conteúdos de ensino organizados como meras informações a serem repassadas para os alunos, o professor ceifa a dimensão crítica e emancipatória da educação, atrelando a formação dos estudantes a um modelo de “educação bancária” (FREIRE, 1996), que concebe o sujeito que aprende como um sujeito passivo ante a apropriação e reconstituição dos conhecimentos.

Diferentemente dessa perspectiva, ensinar significativamente os conteúdos acadêmicos exige não à transmissão descontextualizada de conhecimentos, mas a mediação que deve ser feita entre os conhecimentos a serem aprendidos e os estudantes. A mediação docente pressupõe a instauração da atitude de questionamento frente aos conteúdos ensinados, pressupõe ainda confrontá-los e compreendê-los como instâncias historicamente determinadas. É necessário trabalhar numa perspectiva investigativa, estabelecendo relação entre as diversas disciplinas e a realidade social na qual estão inseridos professores e alunos. Assim, pela mediação do professor, o educando atribui significados àquilo que aprende, amplia seu nível de compreensão crítica e articula mentalmente com os conteúdos, adquirindo níveis de cognição cada vez mais elevados.

Ao tratar sobre a mediação didática, D’Ávila (2012) recorre ao conceito de mediação cognitiva proposto por Vygotsky. Segundo a autora, para Vygotsky, mediação

cognitiva está ligada à relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Isto significa, conforme podemos compreender, que “[...] a apreensão inteligente do objeto de conhecimento não pode ser imediata, mas mediada pela operação mental do sujeito que o conceitua”. (D’ÁVILA, 2012, 19). Desse modo, é por meio da operação mental do sujeito, na busca pela constituição de significados para o que aprenderá que está situada a mediação didática realizada pelo professor, a qual “[...] deve incidir justamente na capacidade que tem o ser humano de objetivar o conhecimento no momento em que o conceitua.” (D’ÁVILA, 2012, 19). Sabe-se, no contexto dessa discussão, que objetivar é tornar esse conhecimento real, compreendendo-o na sua veiculação com a realidade objetiva.

A autora explica, ainda, que aprender envolve esses dois processos, um ligado ao sujeito que estabelece significados para aquilo que aprende, (mediação cognitiva), e outro ligado ao professor, que regula e organiza essa elaboração, dando-lhe forma, apontando os caminhos possíveis e procurando tornar o objeto do conhecimento compreensível ao sujeito, (mediação didática). Pode-se, então, elucidar que

A mediação didática, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. Depende, pois, de uma relação de caráter psicopedagógico estabelecida entre professor e seus alunos e de uma relação didática estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre esse mesmo professor e os objetos do conhecimento. (D’ÁVILA, 2012, p. 20).

Nessa mesma direção, Therrien (2010a), acentua que a mediação pedagógica ocorre na interação comunicativa de professores e alunos. Nessa circunstância, o professor transforma os conteúdos de ensino para torná-los acessíveis aos aprendizes. Assim, a mediação pedagógica envolve a relação intersubjetiva entre os sujeitos e se manifesta mediante a linguagem como ação comunicativa e dialógica, ela contribui para a realização de “[...] aprendizagens significativas produtoras de sentidos e significados, ou seja, de novos contornos de saberes para o aprendiz”. (2010a, p. 05).

Compreendemos, que a função de mediador traduz a intencionalidade docente, assim como exige do professor o domínio de diversos saberes. Como elucida Masseto (2009, p. 06-07), trabalhar com os conhecimentos no Ensino Superior vai muito além da mera transmissão descontextualizada de conteúdos acadêmicos, pois pressupõe, “[...] ir em busca das informações, documentá-las, compreendê-las, compará-las, discutí-las, assumirem seu significado e sua aplicação à resolução dos problemas e situações vitais, pessoais e sociais”. A

esse respeito, consideramos esclarecedoras as palavras de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 80), quando as autoras salientam que

Ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica. Os especialistas, para o serem, precisam se indagar sobre o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, a diferença entre conhecimentos e informações, conhecimento e poder, qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho, qual a relação entre ciência e produção material, entre ciência e produção existencial, entre ciência e sociedade informática: como se inserem aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos. Para que ensiná-los e que significados têm na vida dos jovens alunos dos quais serão professores.

Ensinar é, portanto, uma atividade complexa, pois exige saberes específicos que só podem ser acessados por meio de formação ampla. Estes saberes podem ser assim elencados: os saberes do conhecimento, que dizem respeito ao conteúdo da disciplina a qual o professor leciona; os didáticos-pedagógicos, que tratam da articulação entre a teoria da educação e a teoria do ensino; os curriculares, referentes à organização, estruturação e sequenciação das matérias de ensino e os da experiência, que são construídos no cotidiano da sala de aula e que capacitam o professor para o enfrentamento de problemas diários. (PIMENTA, 2009).

Dessa maneira, dizemos que o ensino na universidade deve possibilitar, além da formação de profissionais para atuar nos diversos ramos da sociedade, o desenvolvimento de uma atitude científica e crítica perante o mundo, bem como a produção de novos conhecimentos. É interessante pensar que não se produz conhecimentos dentro de uma de ensino que concebe a mente dos estudantes como depósito que armazena informações, ou seja, só se produz conhecimentos por meio do ensino quando são concedidas aos estudantes possibilidades de apreensão significativa dos conteúdos. Essa apreensão envolve a crítica, a pesquisa, o contato com os diversos saberes do mundo circunstancial e, principalmente, reelaboração daquilo que se aprende. Essa tarefa, portanto, exige um professor bem preparado, que domine o conteúdo da sua área, mas também que seja capaz de realizar a mediação didática. Para Pimenta e Anastasiou (2014), ensinar na universidade é

a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca do conhecimento; o

desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico; b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; c) propor à substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem; f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 103-104).

Compreendemos que esta ideia nos remete claramente aos saberes pedagógicos necessários à docência na universidade. “Pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente”, procurando conduzir “a uma progressiva autonomia do aluno”, “procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem”, exigem do professor uma preparação que vai além da mera transmissão de conteúdos, pois demanda adaptação de conteúdos, métodos de ensino e processos avaliativos à realidade educativa que se mostra, impõe, portanto, o domínio dos saberes pedagógicos.

Também conforme Anastasiou (2007, p. 16), a universidade, como instituição social, tem como principal característica uma ação pautada “[...] na ideia de um conhecimento guiado pelas próprias necessidades e lógica da Ciência, tanto no que se refere à descoberta e invenção, quanto à transmissão desse conhecimento.” Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei número 9.394/96, no artigo 43º, expressa que o Ensino Superior tem por finalidade

I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e para a colaboração na sua formação contínua;

III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento dos homens e do meio que vivem;

IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII- promover a extensão, aberta a participação, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Entende-se que todas essas finalidades incluídas na LDB, exigem do professor do Ensino Superior o domínio dos saberes pedagógicos, pois, do contrário, como este professor pode contribuir para que o aluno desenvolva o espírito científico e o pensamento reflexivo? Como ele pode comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras modalidades de comunicação e preparar seus alunos para que também o façam?

Na verdade, compreendemos que, sempre que nos perguntarmos qual é a função do ensino na universidade, a resposta estará atrelada ao processo de ensino, bem como à formulação dos saberes pedagógicos no cotidiano das práticas pedagógicas dos professores. Desse modo, compreendemos que o tripé que caracteriza o Ensino Superior, isto é, ensino, pesquisa e extensão, perde totalmente o seu sentido se as atividades de pesquisa e de extensão não se relacionarem com as do ensino, que é a função precípua da universidade.

Nesse âmbito, o ensino, a pesquisa e a extensão precisam estabelecerem entre si uma relação de reciprocidade, de interdependência. Como salienta Franco (2009, p. 23), não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina, para se tornar, automaticamente, um bom professor, aquele comprometido com a aprendizagem dos alunos. Do mesmo modo, não é suficiente ser um pesquisador para saber transformar a sala de aula num espaço de investigação.

Além disso, “Não seria a universidade um dos espaços mais adequados para discussões coletivas, problematizações e busca de soluções originais para o campo profissional e para a sociedade em geral?” (FISCHER, 2009, p. 312). Compreende-se que a universidade é um local, por excelência, de aquisição e elaboração de conhecimentos, diálogo, de problematização, críticas, levantamento de hipóteses, pesquisa e formação de professores.

É válido ressaltar o fato de que um dos principais pontos a ser considerado na formação do professor universitário diz respeito às questões do ensino e ao reconhecimento da importância dos saberes pedagógicos para o exercício da docência. Assim, uma formação pedagógica só pode ser articulada mediante o estudo do saber pedagógico mobilizado pelos professores no cotidiano de suas práticas em sala de aula. Portanto, “Iniciar pelas questões que a prática de sala de aula nos coloca é um bom caminho. Elas são inúmeras e nos darão

“alimento” para uma boa caminhada na profissão de professor”. (ANASTASIOU, 2007, p. 24). Assim, Porto e Dias (2013, p. 57) acrescentam que

[...] ressalta-se a importância de que os docentes se debrucem sobre a própria experiência de ensino e conjuntamente, com seus pares, busquem imprimir sentido à experiência vivida dentro e fora da sala de aula; registrar, refletir e pesquisar sobre a prática docente; documentar e sistematizar a experiência de ensino, conhecendo e investigando o Aprender e o Ensinar.

Com efeito, Esteves (2008), indica caminhos para a constituição da excelência pedagógica no Ensino Superior. Nesse processo, a autora reúne algumas indagações que merecem destaque, e que, portanto, precisam ser discutidas e aprofundadas pela comunidade acadêmica. A primeira é: “como aprendem e se formam os jovens e os adultos?” Segundo a autora, a resposta a essa pergunta está intimamente relacionada ao conceito de aprendizagem. Assim, é necessário que o docente universitário possa discutir, juntamente com seus colegas e com os alunos, sobre o que é aprender, investigando quais as concepções de aprendizagem estão no ideário pedagógico de professores e alunos. Neste ponto, é necessário desconstruir concepções arraigadas de que aprendizagem é sinônimo de reprodução e memorização, uma vez que

[...] a maior parte dos docentes do ensino superior tem adotado uma postura defensiva, considerando que “ensinar” (a sua tarefa) é somente uma questão de compromisso com o conhecimento científico válido na sua área, e que “aprender” é problema exclusivo do aluno/formando, associado à sua determinação, às suas motivações, capacidades, conhecimentos e competências anteriormente adquiridos. (ESTEVES, 2008, p. 105).

A segunda questão é: “o que passa a significar ensinar?” Neste ponto, é necessário problematizar o discurso corrente de que ensinar se resume à simples comunicação de informações. É também necessário problematizar a concepção de ensino que considera o professor como o centro do projeto educativo, o único detentor de conhecimentos. Nesse contexto, entende-se que uma das principais tarefas do professor é “Facilitar e sustentar a emergência de capacidades dos estudantes para pensarem criticamente, para serem capazes de se auto-determinarem e continuarem a aprender ao longo da vida”... (ESTEVES, 2008, p. 106). É interessante, portanto, compreender que o papel do professor não é o de um transmissor dos conteúdos curriculares, entendendo transmissão no seu sentido mecânico e acrítico, mas, ao contrário disso, o seu papel deve ser o de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia intelectual dos seus alunos.

A terceira e última indagação traz um enfoque relativo ao currículo acadêmico – “currículo: quais são as conseqüências de aprendizagens por competências?” Neste ponto, a autora ensina que é necessário definir qual a concepção de competência que está implícita na estruturação do currículo acadêmico, uma vez que, dependendo do contexto, a palavra competência pode assumir vários significados e funções, traduzindo também diversificadas concepções de educação. Desse modo, entende-se o seguinte

Há autores que sustentam que a subordinação das aprendizagens à aquisição e desenvolvimento de competências representa uma perspectiva flagrante de atrelagem da formação superior à esfera econômica e às exigências da nova ordem capitalista típica da globalização. Temos para nós que tal consideração pode pecar por excessiva, tudo dependendo da concepção de “competências” que se adote. Estas tanto podem definir-se como saberes-em-uso exclusivamente úteis para a produção econômica, como podem em alternativa, definir-se simultaneamente nas dimensões cultural, humanística e econômica do uso dos saberes. (ESTEVEVES, 2008, p. 106).

Ao finalizarmos esta discussão sobre a Pedagogia universitária, salientamos que a formação do professor do Ensino Superior precisa romper com o modelo de racionalidade cognitivo-instrumental centrado no diálogo subjetivo, monológico e na perspectiva meramente técnica, expressa na concepção de que o professor universitário necessita apenas do domínio do conteúdo da sua área para exercer a docência. Esta formação, ao contrário, deve estar alicerçada em outro paradigma educacional, em outro modelo de razão, “Trata-se de uma racionalidade que reconhece que o espaço da vida do mundo ultrapassa a subjetividade de uma consciência fechada sobre si mesma, bem como a objetividade de uma razão externa ao sujeito”. (THERRIEN, 2012, p. 12).

E quais são os princípios fundamentais que orientam esta formação? Therrien (2006), responde à nossa indagação, indicando que estes princípios são: a) o conhecimento e compreensão do seu universo social, b) o domínio de saberes múltiplos e heterogêneos, c) a dialética teoria/prática, d) o exercício da reflexão, e) a prática da pesquisa, f) a intersubjetividade, g) o trabalho cooperativo, h) a competência regulada pela autonomia profissional e i) a ética de uma profissão que se caracteriza pelo domínio de saberes próprios e que tem na sua identidade as marcas desses saberes.

Voltamos a enfatizar o fato de que, a docência, como atividade complexa e como uma prática social, não pode ser orientada por uma razão meramente instrumental e normativa que desconhece o conteúdo epistemológico, político e ético da ação de ensinar. Assim, afirmamos que a docência é incompatível com uma razão centrada em si mesma, pois ela só

se realiza no diálogo, na escuta ativa dos saberes que os alunos trazem para a sala de aula, no confronto entre as diversas visões de mundo, na reconstituição do conhecimento pelos estudantes, que, ao terem acesso aos conteúdos de ensino, os reelaboram, os reinventam e os transformam de uma maneira singular.

Compreendemos, portanto, que a formação do professor universitário carece de uma nova racionalidade. Como aponta Martinazzo (2005, p. 77), uma racionalidade “[...] sistêmica e comunicativa, que possibilite a interlocução entre os diversos sujeitos e saberes e que considere os problemas do ser humano e da vida, em geral, como um todo complexo.” Esta é aberta, flexível e crítica, e reconhece a importância dos diversos saberes na formação docente, isto é, saberes do conhecimento, pedagógicos, curriculares e experienciais, propondo o diálogo intersubjetivo entre estes saberes, pode ser enunciada como uma racionalidade pedagógica. Nessa perspectiva entendemos que

A racionalidade pedagógica integra uma gama de fatores diversos que incluem desde hábitos e elementos afetivos até elementos da razão instrumental/normativa e da razão comunicativa/interativa. A integração desses fatores passa pela linguagem propiciadora de dialogicidade intersubjetiva, aberta, esclarecida, propiciadora de consenso/entendimento entre sujeitos situados num coletivo. A postura dialógica do docente educador propicia possibilidades de reflexão conjunta acerca dos diversos pontos de vista e sentidos relativos aos conteúdos de aprendizagem. (TERRIEN, 2011. p. 07).

Apontamos que uma formação para o diálogo intersubjetivo é uma das possibilidades de superação da dicotomia entre saber o conteúdo e o saber ensinar, a qual existe desde os primórdios da história da formação docente no Brasil e que interfere incisivamente na qualidade da educação que é ministrada nas instituições de ensino superior do país. Desse modo, saber o conteúdo e saber ensiná-lo são faces de uma mesma realidade. Separar estas duas dimensões é perder de vista a essência do trabalho docente, que é ensinar, para que as pessoas tenham acesso àquilo que as gerações anteriores estabeleceram em termos de conhecimento. Entendemos que ter acesso a isso, pressupõe reconstituir a ciência, reelaborando-a com as características das gerações atuais. Portanto, somente um professor bem preparado científica e pedagogicamente pode, junto aos seus alunos, dar conta dessa tarefa.

Como já afirmamos, a dicotomia entre saber o conteúdo e saber ensinar é uma problemática que vem, no curso da história da formação de professores no Brasil, fazendo-se cada vez mais evidente. Por isso, consideramos importante procedermos a uma breve

contextualização histórica, procurando demonstrar o lugar ocupado pelos saberes pedagógicos nesta formação. É sobre isso que se ocupa o próximo item.

2.2.4 A história da formação de professores no Brasil e o lugar dos saberes pedagógicos na formação docente

Ao nos reportarmos à formação de professores, entendemos que é de suma importância considerar como esta formação foi, no percurso da história, sendo constituída. Assim, resgatar a história da formação docente no Brasil, é compreender como esta se apresenta hoje e, como está, na atualidade, a pensar sobre os novos problemas que a desafiam.

Como sabemos, esta história teve início no século XIX. Com a consolidação do modo de produção capitalista, houve a necessidade de universalizar a instrução elementar, o que culminou com a estruturação dos sistemas nacionais de ensino, estes, “[...] constituídos por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores para atuar nas referidas escolas”. (SAVIANI, 2012, p. 07). Foi, então, desde essa necessidade, de preparar professores para atuar no Ensino Elementar, que foram criadas as escolas normais no Brasil. Desse modo, a escola normal de nível médio surge com o objetivo de formar o professor para lecionar no Ensino Primário. A cargo do Ensino Superior ficaria a formação de professores para atuar no Ensino Secundário.

A primeira escola normal do Brasil foi aberta na Província do Rio de Janeiro em 1835, desde então, várias outras províncias brasileiras também instituíram suas escolas normais. Nesse momento, Saviani (2012), aponta que, no currículo das escolas normais, houve um predomínio do “modelo dos conteúdos culturais”, para o qual a formação do professor se esgotava no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento da disciplina que iria lecionar. Assim, as matérias que faziam parte deste currículo eram as mesmas ensinadas nas escolas de primeiras letras, não existindo, portanto, uma preocupação com os aspectos didático-pedagógicos atrelados ao ensino destas matérias.

A Lei promulgada em 15 de outubro de 1827, institui no Brasil as Escolas de Primeiras Letras, que correspondiam ao primeiro grau do ensino, isto é, ao Ensino Elementar. A Lei previu também a adoção do método mútuo nessas escolas, o qual consistia no aproveitamento dos alunos mais adiantados para auxiliar o professor na atividade do ensino, principalmente em classes numerosas. A implantação do método mútuo trouxe consigo as primeiras preocupações, por parte dos professores e dirigentes das escolas, com os aspectos didáticos-pedagógicos do processo de ensino.

Foi contudo, em 1890, com a reforma das escolas normais de São Paulo que se tornaram referência para organização das escolas normais de todo o país, que a formação pedagógica dos professores começa a ganhar maior destaque. Esta reforma pôs ênfase no modelo “pedagógico-didático” (SAVIANI, 2012), para o qual a formação do professor só se completaria com o efetivo preparo pedagógico-didático. Assim, ao mesmo tempo em que a reforma reforçou a importância das matérias a serem trabalhadas nas escolas normais, também chamou a atenção para os exercícios práticos de ensino, o que culminou com a criação da escola-modelo anexada à escola normal. Conforme Saviani (2005 p. 15), “[...] o papel da escola modelo era propiciar aos alunos um preparo diretamente prático, sem qualquer preocupação com uma formação teórica sistemática”.

Em 1932, por influência dos ideais da Pedagogia Nova, cujos principais representantes no Brasil foram Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, a formação de professores se deu nos institutos superiores de educação, que tinham um caráter de formação profissional, preparando docentes para atuar nas escolas normais e nas escolas secundárias. Cada Instituto contava com uma escola de professor, e os principais institutos foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, criado por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo, criado por Fernando de Azevedo. Conforme Saviani, a estrutura dos institutos de educação contemplava

[...] Jardim de infância, Escola Primária, Escola Secundária, Escola de Professores, Centro de Psicologia Aplicada à Educação e Centro de Puericultura. À Escola de Professores cabia ministrar cursos de formação de professores primários, de formação pedagógica para professores secundários e de especialização para diretores e inspetores. Por essa nova estrutura, o Curso Normal, isto é, o curso de formação de professores primários, foi organizado em três seções de ensino: 1. Educação, compreendendo as disciplinas psicologia, pedagogia, prática de ensino e história da educação; 2. Biologia aplicada à educação, abrangendo fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança e higiene da escola; 3. Sociologia, com as disciplinas fundamentos da sociologia, sociologia educacional e investigações sociais em nosso meio. No que se refere aos cursos para professores secundários e de especialização para diretores e inspetores, a Escola de Professores contava com uma estrutura semelhante, apenas levemente alterada. (SAVIANI, 2012, p. 23).

Saviani (2012) explica que, uma vez instituída a Universidade de São Paulo – USP, em 1934, e nela a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado a esta universidade, assim como os demais institutos do país, que também foram incorporados às suas respectivas universidades. Os alunos dos institutos de

Educação deveriam passar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pois, lá “[...] os estudantes estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos (matemática, física, química, biologia, estatística, economia e outras)... (CUNHA, 1986, apud, SAVIANI, 2012, p. 24).

Em 1938, os institutos superiores de educação foram extintos, e, no caso de São Paulo, o instituto de educação foi absorvidos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e esta faculdade passou a se chamar Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Educação. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi absorvido pela Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Contudo, em 1939 a Universidade do Distrito Federal foi extinta e seus cursos foram incorporados pela Universidade do Brasil, criada em 1937. A Universidade do Brasil tornou-se uma referência e um modelo a ser seguido pelas universidades de todo o país, e, em 1839 passou a contar com a Faculdade Nacional de Filosofia.

Esta faculdade foi dividida em quatro seções - Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, contava ainda com a seção de Didática, considerada seção especial. As seções de Filosofia, Ciências e Letras possuíam vários cursos, enquanto a seção de Pedagogia possuía apenas um curso – o Curso de Pedagogia, assim como a Seção de Didática matinha somente o Curso de Didática. Foi, portanto, nesse contexto, que nasceu o curso de Pedagogia em 1939. Foi também a primeira vez que o termo Pedagogia foi utilizado para designar um curso de nível superior. Ainda sobre a criação deste curso, Saviani (2012) explica que

Todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia e, dado o seu caráter de modelo padrão, também das demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país, organizaram-se em duas modalidades: o bacharelado, com duração de três anos, e a licenciatura. O curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1”. (SAVIANI, 2012, p. 35).

O bacharel em Pedagogia era considerado um cientista e um técnico da educação, só podendo lecionar após fazer o Curso de Didática. O licenciado em Pedagogia poderia lecionar as mesmas matérias que compunham o seu currículo de bacharelado, entretanto, essas matérias constavam de modo esporádico no currículo das escolas normais, o que deixava o licenciado em Pedagogia sem campo de atuação para a atividade do ensino. A esse respeito, Saviani (2012, p. 37), destaca o fato de que “[...] como uma espécie de prêmio de

consolação, foi dado aos licenciados em pedagogia o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio”.

Em 1968, foi instituída uma nova regulamentação para o Curso de Pedagogia que decorreu da Lei da Reforma Universitária (Lei número 5.540/68). Valnir Chagar foi o responsável pelo Parecer que dá suporte a esta nova regulamentação. Em linhas gerais, o parecer de Valnir Chagas conclui que “[...] os diferentes aspectos implicados na formação do profissional de educação podem ser reunidos sob o título geral de *curso de Pedagogia* que constará de uma parte comum e outra diversificada.” (SAVIANI, 2012, p. 39-40). No parecer, também resta claro que, “[...] embora o curso comporte várias habilitações, como todas elas resultam de um curso único, devem supor um só diploma.” (SAVIANI, 2012, p. 40).

Como é possível notar, o ponto central da nova regulamentação foi optar por um só Curso de Pedagogia que abarcasse todas as habilitações. Procurou-se, nesse contexto, definir este curso como sendo ou só bacharelado ou só licenciatura, e optou-se pela licenciatura. A licenciatura em Pedagogia assumiu, ao mesmo tempo, duas funções, isto é, “[...] a formação de professores para o ensino normal e a de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas.” (SILVA, 2011, p. 142).

Portanto, a nova regulamentação fixa como título único o de licenciado para todos aqueles que cursarem Pedagogia. Sendo assim, a disciplina de didática que antes era uma seção especial a ser cursada pelo bacharel em Pedagogia para que este pudesse obter o título de licenciado, passa então a fazer parte do currículo do Curso de Pedagogia. A esse respeito, Saviani (2012, p. 44) acrescenta que

O aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal.

E o autor, segue explicando que a mencionada regulamentação

[...] pretendeu continuar formando o generalista, pela parte comum do currículo e, pela parte diversificada, formar também o especialista. E ambas as coisas num mesmo curso de graduação, com duração média de quatro anos e, mais grave, ainda admitida à possibilidade de se fazer isso em cursos de curta duração, cuja duração média ficaria na faixa de dois a dois anos e meio. (SAVIANI, 2012, p. 44).

Nesse contexto, também não poderemos deixar de nos referir à Lei que reformulou o Ensino Primário e Médio, instituindo nova denominação e regulamentação para ambos - Lei número 5. 692/71. Conforme Saviani (2005), desde essa Lei, o Ensino Primário, que tinha a duração de quatro anos, passou a ser denominado Ensino de Primeiro Grau, com duração de oito anos. O Ensino Médio, que englobava o Curso Ginásial e Colegial, e que antes tinha a duração de sete anos, passou a se chamar Ensino de Segundo Grau, com duração de três a quatro anos.

Essa Lei resvalou diretamente na formação de professores primários, isto é, os docentes formados nas escolas normais. Evidencia-se, nesse contexto, o fato de que, com o objetivo de oferecer ensino médio unificado e profissionalizante, com um grande número de habilitações profissionais, esta Lei provocou a extinção das escolas normais, pois, “Em decorrência dessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar, foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau – HEM”. (SAVIANI, 2005, p. 19).

Portanto, o professor do Ensino Primário, então identificado como docente do Ensino de Primeiro Grau, não precisaria mais ser formado em nível superior, como era considerado o nível das escolas normais. É válido dizer, que este fato representou um retrocesso na história da formação de professores do país, revelando, por um lado, uma despreocupação do poder público com a Educação Primária e, por outro, o entendimento de que somente o domínio dos conteúdos bastaria para que o professor pudesse desenvolver um trabalho de qualidade em sala de aula.

A esse respeito Saviani (2005, p. 20), acentua que a formação desses professores “[...] foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedades bastante preocupante.” A HEM – Habilitação Específica de 2º grau possuía duas habilitações: “[...] uma com duração de três anos (2.200 horas) que habilitaria a lecionar até a 4ª série, e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau”. (SAVIANI, 2005, p. 19).

Já nos anos de 1980, começa a se organizar um grande movimento de educadores que teve como pauta de debate a problemática questão da formação de professores no Brasil, bem como a reformulação do Curso de Pedagogia. Desse movimento, nasceu o entendimento de que a docência deve orientar todo o processo de formação do educador, isto é, a “[...] docência como base da formação dos profissionais da educação”. (SAVIANI, 2012, p. 60). Esse entendimento foi encabeçado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope e esteve presente nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Curso de Pedagogia (2006), (Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006), que afirmam ser o Curso de Pedagogia uma licenciatura. De acordo com estas Diretrizes

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

A maior crítica que os teóricos fazem a este documento, é relativa à redução do Curso de Pedagogia à docência. Para Libâneo (2006), a base que define este Curso não pode ser a docência, porque docência e Pedagogia são coisas diferentes. O autor explica que considerar como correta a subsunção da Pedagogia à docência é incorrer num grave equívoco teórico que contradiz toda investigação teórica consolidada na área. Embora a docência esteja incluída na Pedagogia, esta se constitui como um vasto campo de conhecimento, pois é a ciência que estuda a educação e, que, com base nesse estudo, formula orientações práticas, por isso, é teoria e a prática da educação. Assim, conforme as proposições do autor, compreendemos que o objeto de estudo desta ciência é o fenômeno educativo em toda a sua complexidade, não se restringindo a docência. Portanto, Libâneo (2006) esclarece que

As conseqüências lógicas dessa argumentação são extremamente claras: a) o curso de pedagogia não pode ser igual ao curso de licenciatura para formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – o curso de pedagogia é uma coisa, a licenciatura outra, embora interligados; b) a base da formação do pedagogo não pode ser a docência, pois a base da formação docente é o conhecimento pedagógico; c) todo docente é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser docente, simplesmente porque docência não é a mesma coisa que pedagogia. (LIBÂNEO, 2006, p. 851).

Os autores alegam, ainda, que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) não definem com clareza o significado da Pedagogia, expressando “[...] uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica”... (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 94 apud, SAVIANI, 2012, p. 60). Desse modo, conceber a docência como a base da identidade profissional do educador, leva a reduzir a formação do pedagogo à docência, bem como ao esvaziamento da teoria pedagógica, pois a formação do pedagogo acaba se restringindo, no caso, aos estudos disciplinares das áreas das metodologias, estudos diretamente voltados para as questões da sala de aula. Entendida desse modo

A pedagogia vai adquirindo a conotação de operacionalização metodológica do ensino... [...] consolidando o privilégio das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 246).

Onde ficam então os estudos sobre a teoria e a investigação pedagógica? Como resta a formação de pedagogos especialistas que não desenvolvem diretamente a atividade docente? Ou seja, o pedagogo *stricto sensu*, responsável pela elaboração de políticas públicas voltadas para a educação, que desenvolve atividade de pesquisa em educação, ou que é especialista em planejamento educacional, em avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, em administração de sistemas educacionais e em gestão escolar? (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Os autores questionam, ainda, se, em um só Curso de Pedagogia, seria possível formar com qualidade o professor para atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e o pedagogo *stricto sensu*. É, então, com suporte nesses questionamentos que Libâneo e Pimenta (1999, p. 242) propõem o seguinte

O curso de pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. Os cursos de formação de professores e os programas mencionados, abrangendo todos os níveis da educação básica, serão realizados num Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores – CFPD, que integrará a estrutura organizacional das faculdades de educação e destinar-se-á à formação de professores para a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Essa discussão ainda prossegue no âmbito da educação, capitaneada por inúmeros teóricos que advogam pela especificidade da Pedagogia como ciência que estuda a educação e o fenômeno educativo em toda a sua complexidade. Para estes, o pedagogo deve compreender o que é a docência, “[...] mas será inconcebível subsumir a formação de pedagogos ao exclusivo exercício docente”. (FRANCO, 2008, p. 124).

Assim, a Pedagogia, como ciência da educação e, ao mesmo tempo, como uma prática social, constitui a teoria pedagógica. Entendida sob esse enfoque, ela supera a visão simplista e reducionista que a concebe como procedimento metodológico, técnica eficaz para transmissão de conteúdos, ou ainda como um conjunto de preceitos instrumentais que regulam a atividade do professor. Compreende-se, desse modo, que “A Pedagogia ocupa-se

desses aspectos, mas, antes disso, até mesmo para deles se ocupar, tem um significado mais amplo e mais globalizante”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 65-66).

2.3 Os saberes pedagógicos dos professores: conceitos e tipologias

O saber pedagógico do professor do ensino superior é hoje uma temática muito discutida, tanto pelos teóricos da área da educação, como pelos próprios professores no cotidiano do seu trabalho. Discute-se, principalmente, sobre pontos ligados ao papel do professor no sentido de este possibilitar uma aprendizagem significativa por parte dos seus alunos, e a relação entre os saberes que os alunos trazem para universidade, mediante as experiências de vida e de trabalho que vivenciam, e os conteúdos científicos, sem perder de vista o acesso destes ao “saber elaborado”. (SAVIANI, 2012a).

É entendido, portanto, que os saberes pedagógicos são fundamentais para a profissão docente. O domínio desses saberes por parte do professor é uma das condições necessárias para efetivação de um Ensino Superior de qualidade. Compreendemos, portanto, que, para ensinar na universidade, não basta ao professor o domínio dos saberes específicos de sua área de conhecimento, isto é, os saberes que compõem as disciplinas curriculares. O ensino na universidade possui especificidades que precisam ser compreendidas pelos educadores, ao mesmo tempo em que estes, necessitam estar preparados para atendê-las de maneira crítica e consciente.

Estudar sobre a constituição dos saberes pedagógicos dos professores universitários contribui para a valorização destes como produtores de saberes e práticas, profissionais que pensam sobre o trabalho que desenvolvem e estabelecem modos inovadores de intervenção na realidade educativa. Esta concepção de docência diverge daquela que concebe o professor como um mero aplicador de técnicas, um sujeito passivo que segue rigorosamente o conhecimento validado pelas teorias da educação.

Na perspectiva de Candau (2011), o grande desafio do ensino está na superação do formalismo e do reducionismo didático que caracteriza a “Didática Instrumental”. A didática instrumental concebe o professor como executor de técnicas, um profissional que se preocupa apenas com o fazer. Nessa perspectiva, o ensino é entendido como um processo instrumental, no qual o domínio da técnica bastaria. É uma ação acrítica e politicamente neutra. Na perspectiva da “Didática Fundamental”, proposta pela autora, em oposição a “Didática Instrumental”, (CANDAU, 2011), há que se considerar, a multidimensionalidade do processo de ensino, isto é, a articulação entre a dimensão humana, técnica e sociopolítica.

A Didática Fundamental busca partir da problemática educacional concreta da instituição educativa, o que aponta para um estudo sobre a realidade social na qual esta instituição está inserida. Procura contextualizar a prática pedagógica, repensando as dimensões técnica e humana. Explicita os pressupostos teóricos e filosóficos que orientam as diferentes metodologias de ensino e, por fim, propõe uma reflexão contínua sobre a prática pedagógica. A multidimensionalidade do processo de ensino, apontada por Candau (2011), rompe com a concepção reducionista e instrumental da prática docente, evidenciando o professor como um “intelectual crítico” (GIROUX, 1990, apud, PIMENTA, 2012), cujo trabalho que desenvolve transcende o nível da aplicação de técnicas. O ensino, nessa perspectiva, é um ato político, uma ação coletiva que só pode ser construída com o outro, no reconhecimento da identidade dos saberes do outro.

Ao adentrarmos com maior profundidade a discussão acerca dos saberes pedagógicos dos docentes do Ensino Superior, consideramos de suma importância apreender, o conceito de saber. Assim, podemos iniciar com o seguinte questionamento: o que é o saber e como este saber se constitui? Tais perguntas são pertinentes porque norteiam nossa investigação e nos impulsionam na busca de respostas. Saviani (2012a) explica que os gregos compreendiam os saberes com suporte nas seguintes definições: Doxa, Sofia e Episteme. Doxa era a palavra usada para designar o saber do senso comum. A razão que justificava este saber era aquela do senso comum, expressa na espontaneidade, na experiência cotidiana e na própria interação entre as pessoas. Sofia designava o saber ancorado numa longa experiência de vida, notadamente o saber dos velhos que, na Grécia Antiga, eram consideradas pessoas muito sábias. Episteme representava o saber científico, ou seja, o conhecimento metódico e sistematizado.

De fato, no âmbito das Ciências, um saber é um conhecimento formulado segundo os preceitos do método científico. Este conhecimento atende a leis e aos requisitos da ciência e, por isso, é validado pela comunidade científica. Já o saber como uma ideia elaborada pelo sujeito é um conjunto de certezas constituídas pelas pessoas mediante as experiências que vivenciam na relação com seus pares e no contexto social onde estão inseridas. Essas duas modalidades de saber implicam um pensamento, reflexivo imbuído de intencionalidade. Compreende-se, dessa maneira que a formulação do saber não é individual, ou seja, não é uma capacidade psicológica inata do sujeito, mas é, sobretudo, uma elaboração social, permeada por condicionantes históricos, políticos e culturais. Assim, compreendemos que, “Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito

histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias”. (FRANCO, 2009, p. 14-15).

Barth (1993, p. 61, apud, FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998, p. 321), caracteriza o saber como: “estruturado, evolutivo, cultural”. O saber é estruturado porque a maneira como ele é elaborado está vinculada a uma rede de significações que cada pessoa tem a respeito de uma determinada ideia, isto é, ele é produzido segundo as experiências vivenciadas por cada indivíduo. É evolutivo porque é sempre uma instância provisória, está sempre em decurso de transformação e reelaboração. Por fim, é cultural, pois não está separado do contexto social em que foi gerado, por isso ele é partilhado entre os sujeitos. Isso nos indica que só podemos compreender o seu significado de um saber se considerarmos a cultura em que ele foi produzido.

Na compreensão de Tardif (2014), a principal característica de um saber é a exigência da racionalidade. Isso significa que não basta uma pessoa fazer algo ou realizar uma determinada tarefa, pois é preciso ter a consciência de porque faz e para quem faz. A esse respeito autor anuncia que

Doravante, chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. (TARDIF, 2014, p. 199).

Compartilhamos, também, a ideia de Tardif (2014), quando ele diz que a racionalidade é a principal exigência para constituição de um saber. Assim, conforme o autor, as razões que sustentam os saberes não são pretextos engessados. Por originarem-se no decurso do desenvolvimento histórico, os saberes são criticáveis e revisáveis, obedecem a uma atividade dinâmica e encontram-se em constante reformulação. Por isso, ao falar do saber, devemos evitar os extremos de duas concepções: o “mentalismo” e o “sociologismo”. (TARDIF, 2014).

O mentalismo supervaloriza a atividade cognitiva, reduzindo a questão dos saberes aos processos mentais. É como se a pessoa por si, nas suas representações e crenças, sem nenhuma influência social, fosse capaz de constituir saberes. Estes decorrem de uma atividade mental do sujeito e são desprovidos de qualquer significação social. Com efeito, o

mentalismo envereda pelo subjetivismo, “[...] pois tende a reduzir o conhecimento, e até a própria realidade, em algumas de suas formas radicais, a representações mentais cuja sede é a atividade do pensamento individual... (TARDIF, 2014, p. 12).

O sociologismo opõe-se ao mentalismo, porém, recai num outro grande extremo: o de considerar apenas o aspecto social da elaboração dos saberes, desconsiderando o aspecto humano e o papel dos sujeitos como protagonistas sociais e agentes de transformação. Aqui a produção dos saberes independe do contexto social, portanto, “O sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo...” (TARDIF, 2014, p. 14).

Por ser entendido como uma categoria histórica e por se originar em contextos sociais diversificados, compreendemos que conceituar o saber não é uma tarefa simples, uma vez que a noção de saber carrega a polissemia como sua principal característica. Podemos, entretanto, considerar suas características generalizáveis, uma vez que elas se fazem presentes em quase todas as definições de saber. Por isso, recorreremos a Gauthier (1998), quando este explica que, de um ponto de vista global, o saber pode ser definido por meio de três concepções diferenciadas: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Embora estas concepções concordem entre si, que, em essência, o que caracteriza um saber é a racionalidade, elas discordam, justamente, quando apontam a sua fonte de origem. Vejamos como cada uma entende essa questão.

Na primeira concepção, o lugar do saber é a subjetividade. Mas essa subjetividade que serve de morada para um saber não é aquela desprovida de razão proveniente das crenças, da fé ou da imaginação dos sujeitos. Essa subjetividade é uma significação racional atribuída pelo sujeito a uma determinada ideia. Ela é subjetiva pelo simples fato de depender da significação dada pelo sujeito mediante as certezas dele, ou seja, é o sujeito que atribui um significado conforme o que ele acredita, “Nesse sentido, saber é deter uma certeza subjetiva racional; noutras palavras, o saber é o fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade”. (GAUTHIER, 1998, p. 334).

Na segunda concepção, o lugar do saber é o juízo, o qual possibilita o julgamento assertório. Portanto, saber é julgar, é optar pelo caminho correto, é estar consciente dos fatos para decidir com lucidez, é não se deixar enganar pelo que aparentemente se vê. É, com base nesse entendimento que Gauthier (1988, p. 334) diz o seguinte: “O saber está presente, portanto, nos discursos que apresentam um juízo verdadeiro sobre um objeto... [...] Assim, o saber se encontra unicamente nos juízos de fato, com exceção do juízo de valor”.

Na terceira e última concepção, o lugar do saber é argumentação. Saber é argumentar a favor de algo, demonstrando os motivos pelos quais uma proposição deve ser validada como verdadeira. Aqui, a atividade discursiva ganha evidência, o que pressupõe a partilha e a comunicação com o outro. “[...] saber alguma coisa não se reduz a simples atividade do juízo verdadeiro, mas implica também a capacidade de apresentar as razões dessa pretensa verdade do juízo”. (GAUTHIER, 1998, p. 335).

Gauthier (1998), também aponta que a racionalidade é a principal exigência para que um saber seja reconhecido como tal, porém, o autor destaca que essa racionalidade não se constitui como algo fechado em si mesmo. Portanto, o verdadeiro sentido de um saber assenta-se, justamente, na sua capacidade de provocar a reflexão e o questionamento perante os problemas da realidade. O saber é, em essência, fruto de uma interação linguística de dois ou mais sujeitos que se dá em um contexto social determinado. Com base nesta ideia, o autor expressa a definição de saber

[...] nossa definição de saber distancia-se assim de uma visão representacional e mentalista do saber tal como foi desenvolvida pelas ciências cognitivas. Ela apresenta o saber sob os ângulos discursivos, argumentativo e comunicacional. Contudo, ainda que a exigência de racionalidade seja o seu aspecto central, nossa definição do saber não remete a um agente hiper-racional cujo discurso e cuja ação como um todo seriam decorrentes de um conhecimento perfeito do contexto no qual ele fala e age. Muito pelo contrário, a exigência da racionalidade é marcada pela sua inclusão no interior de uma situação e de uma cultura partilhada das quais o sujeito possui apenas um conhecimento sempre parcial, contextualizado, ou seja, situado no tempo e no espaço. Por isso, o saber, para nós, está enraizado numa comunidade de agentes, ele corresponde a diferentes tipos de juízo e o seu objetivo é prático. (GAUTHIER, 1998, p. 340).

Com relação ao objetivo prático do saber mencionado pelo autor na passagem acima, compreendemos que o saber também serve a uma razão prática, a qual procura responder aos problemas práticos vivenciadas pelos sujeitos no ambiente em que vivem. É neste sentido que Bombassaro (1992) também diz que o saber não é somente uma elaboração teórica, pois está vinculado ao mundo concreto. É, portanto, num mundo prático onde a enunciação do saber é produzida. Vejamos a argumentação do autor sobre este assunto

Neste sentido, saber é poder manusear, poder compreender, poder dispor. [...] o saber está vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida. Portanto, a investigação do saber como conceito epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo. (BOMBASSARO, 1992, p. 21).

Precedida esta explicação, é possível afirmar que o professor, longe de ser um profissional que apenas aplica os conhecimentos produzidos por outros profissionais, é antes de tudo um produtor de saberes, estes integram a identidade e a profissionalidade docente. Os professores pensam sobre o processo de ensino, refletem acerca do seu trabalho em sala de aula e reformulam suas práticas mediante a compreensão das diversas realidades educativas. Portanto, não podemos entendê-los como meros executores das tarefas da sala de aula, pois, como nos exprime Tardif (2014, p. 234), “[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes”...

No entanto, quando afirmamos, que os professores pensam sobre o trabalho que desenvolvem não estamos expressando que a relação estabelecida por eles com os saberes é restritamente cognitiva. Os saberes constituídos e mobilizados pelo professores no cotidiano do seu trabalho são diversificados e provêm, não somente, da cognição, mas também de fontes sociais diversas. Isso nos indica que eles não podem ser nunca compreendidos fora do contexto social em que foram gerados, por isso, são “plurais, temporais e existenciais” (TARDIF, 2014).

São plurais, porque procedem de naturezas diversas, são oriundos de variadas fontes sociais. São temporais, porque se desenvolvem no decorrer de um *contínuum* no exercício da profissão, isto é, não são fechados e impermeáveis, pelo contrário, se reformulam cotidianamente, mediante as experiências profissionais vivenciadas pelos professores no decorrer da carreira. São existenciais, pois o professor é um ser humano que, como os outros, possui história de vida, carrega valores, crenças e certezas que certamente repercutem na sua atuação profissional e na própria relação que estabelece com seus alunos. Como ensina Tardif (2014, p. 103) um professor “[...] não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas”.

Diversos autores, em suas pesquisas sobre o saber docente, elaboraram variadas tipologias que além de tratarem dos saberes pedagógicos, cuidam também dos outros tipos de saberes constituídos pelos professores no cotidiano do seu trabalho. Vamos citar, brevemente, essas tipologias, mostrando como os autores conceituam cada saber, pois não queremos fomentar uma visão reducionista das ideias desses autores, contudo, salientamos, que o destaque aqui conferido aos saberes pedagógicos decorre do fato de esse saberes constituírem

o objeto de estudo da nossa pesquisa. Portanto, após expormos as diversas tipologias, no intuito de contemplar o leitor, nos reportaremos apenas aos saberes pedagógicos.

Na esfera nacional poderíamos mencionar os estudos de Selma Garrido Pimenta (2009) e de Dermeval Saviani (1996). Pimenta (2009), na sua tipologia, diz que os saberes dos professores são os saberes do conhecimento, os saberes da experiência e os saberes pedagógicos. Os saberes do conhecimento constituem os saberes disciplinares, ou seja, os conhecimentos específicos referentes a cada disciplina, por exemplo, “[...] os conhecimentos, matemáticos, biológicos e das ciências sociais e geográficas”... (PIMENTA, 2009, p. 21).

Os saberes da experiência revelam que os professores, antes mesmo de ingressarem na profissão, já possuem uma ideia do que é ser professor. Esta ideia é desenvolvida com suporte nas experiências que os eles vivenciaram quando ainda eram alunos e também a partir da experiência socialmente acumulada sobre o que é ser professor. Por outro lado, entende-se que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, em um processo permanente de reflexão sobre sua prática.” (PIMENTA, 2009, p. 20). De acordo com a autora, os saberes pedagógicos são saberes construídos na prática docente e na interação do professor com os alunos. São os saberes que o professor mobiliza para compreender e resolver as questões do ensino e da aprendizagem dos alunos. Não nos estenderemos aqui porque, mais adiante nos reportaremos apenas a esses saberes. Para Saviani (1996), os saberes implicados na formação do educador são: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular.

O saber atitudinal compreende o domínio das atitudes peculiares que caracterizam o trabalho docente. São atitudes, comportamentos e vivências inerentes a ação desenvolvida pelo professor e que constituem a própria identidade docente. Este saber é traduzido em sala de aula por meio de várias ações, isto é, “[...] disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc.” (SAVIANI, 1996, p. 148).

O saber crítico-contextual está ancorado na relação entre a escola e a sociedade. Exprimindo de outro modo, o professor precisa conhecer as características culturais dos educandos, o contexto social em que vivem; precisa apreender os condicionantes políticos, econômicos e culturais que condicionam sua prática pedagógica. “Trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio – históricas que determinam a tarefa educativa”. (SAVIANI, 1996, p. 148). Esta compreensão clarifica o sentido político e transformador da atividade do ensino.

Os saberes específicos são “[...] os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares...” (SAVIANI, 1996, p. 149). Estes saberes, portanto, são sequenciados e adaptados aos diversos níveis do ensino, sendo também transpostos para a sala de aula para que possam ser assimilados pelos educandos.

Os saber pedagógico abarca “[...] os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sistematizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação...” (SAVIANI, 1996, p. 149). Estes conhecimentos constituem o fulcro do trabalho docente, juntamente com os saberes pedagógicos que são formulados pelos professores no cotidiano de seu trabalho.

O saber didático-curricular fundamenta a organização do ensino. Traduz os objetivos que orientam o trabalho do professor, bem como os conteúdos a serem trabalhados, a metodologia a ser empregada e a definição dos processos avaliativos. “É, em sentido mais específico, o domínio do saber fazer. Implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico...” (SAVIANI, 1996, p. 149-150).

No âmbito internacional, mencionamos os estudos de Tardif (2014), Lee Shulman (1986, apud, FIORENTINI, SOUZA JR; MELO, 1998, p. 315) e Gauthier (1998). Maurice Tardif, autor canadense, aponta na sua tipologia, diversos saberes que integram a prática docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, e os saberes da experiência.

Como o próprio autor explica, “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdade de ciências da educação)”. (TARDIF, 2014, p. 36). São, portanto, os saberes da ciência da educação que norteiam a formação inicial e continuada de professores. Os saberes disciplinares são aqueles das áreas específicas do conhecimento e que estão estruturados nos currículos das instituições de ensino. Conforme o autor, “Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários”... (TARDIF, 2014, p. 38). Os saberes curriculares estão atrelados à organização dos conteúdos de ensino, isto é, “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais...” (TARDIF, 2014, p. 38). Por fim, os saberes da experiência são práticos e, por isso, não provêm das instituições de formação nem dos currículos, uma vez que são validados pelos próprios professores no cotidiano de trabalho. Assim, “Eles incorporam-

se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, do saber-fazer e do saber-ser”. (TARDIF, 2014, p. 39).

A pesquisa do estadunidense Lee Shulman também evidencia os saberes docentes. Segundo Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), o autor procura compreender o domínio que os professores têm sobre os conteúdos que ensinam e como os transpõem para as situações de ensino aprendizagem. Nesse âmbito, Shulman chama a atenção para a importância de o professor refletir não somente sobre a dimensão analítica e técnica dos conteúdos, o que envolve o domínio dos conceitos gerais e das regras relativas a cada disciplina, mas que o professor possa também refletir sobre a dimensão teórica, epistemológica e histórica dessas disciplinas. Os autores explicam que Shulman propõe a seguinte tipologia para os saberes docentes: o saber do conteúdo da matéria que ensina, o saber pedagógico da matéria e o saber curricular.

Os saberes do conteúdo da matéria ensinada, como o próprio nome sugere, é o conteúdo da matéria propriamente dito, aquele que o professor precisa dominar para ensinar. O saber pedagógico da matéria não é o conhecimento pedagógico geral, mas sim, o conhecimento pedagógico específico de cada matéria. Esse conhecimento específico possibilita ao professor intervir melhor na aprendizagem dos alunos, de modo que possa trabalhar o conteúdo por meio de vários procedimentos didáticos, como ilustrações, demonstrações, analogias, situações-problema. O saber curricular diz respeito à organização e sequenciação do conjunto de conteúdos a serem ensinados de acordo com cada nível de ensino. Nivelando os conteúdos, o professor pode também nivelar os procedimentos didáticos referentes a cada um, bem como os objetivos pretendidos, a metodologia e o modelo de avaliação a serem utilizados.

Por fim, trazemos a compreensão desenvolvida por Clermont Gauthier, autor canadense que propõe, em suas pesquisas sobre o ensino, a constituição de uma “Teoria Geral da Pedagogia”, onde o ensino possa ser reconhecido como “um ofício feito de saberes”, (GAUTHIER, 1998). É então na busca de caracterização e definição desses saberes que o autor propõe a sua tipologia, na qual se refere a: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber da experiência e saber da ação pedagógica.

O saber disciplinar corresponde aos saberes produzidos no interior das diversas áreas do conhecimento. São os “[...] saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo”. (GAUTHIER, 1998, p. 29). O saber curricular corresponde àquele de que o professor se

utiliza para transformar o programa de conteúdo em programa de ensino, uma vez que “Uma disciplina nunca é entendida tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino.” (GAUTHIER, 1998, p. 30). O saber das Ciências da Educação diz respeito àquele que o professor adquiriu durante a formação, o qual, apesar de não ser passível de ser aplicado diretamente nas situações da sala de aulas, capacita o docente para que ele possa compreendê-las e solucioná-las. “É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria...” (GAUTHIER, 1998, p. 31).

O saber da tradição pedagógica é representado por todo o conhecimento que o docente tem sobre o que é ensinar. Esse saber foi constituído com suporte na significação social do papel do professor na sociedade. “Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores na universidade.” (GAUTHIER, 1998, p. 32). O saber da experiência cristaliza-se no cotidiano. Ele expressa o conteúdo de um saber-fazer facilmente adaptado a cada situação, bem como aos problemas da sala de aula. Neste sentido, “A experiência e o hábito estão intimamente relacionados. Essa experiência torna-se então “a regra” e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina”. (GAUTHIER, 1998, p. 33). O saber da ação pedagógica é, na visão do autor, o que precisa ser desvelado e legitimado pelas pesquisas que tratam do ensino, porquanto, a profissionalização docente está diretamente atrelada ao reconhecimento desse saber. Os saberes da ação pedagógica constituem uma espécie de “Lei do ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 312), pois eles fundamentam a ação docente, dando ao trabalho do professor um sentido específico que distingue este dos outros ofícios disponíveis na sociedade. Ele é o que capacita o professor para a tarefa de ensinar. Por isso, diz-se que “[...] os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.” (GAUTHIER, 1998, p. 33).

Como explicamos anteriormente, depois desse delineamento acerca da tipologia que cada autor propõe para compreendermos os diversos saberes que os professores produzem no cotidiano do seu trabalho, nos debruçaremos, agora, no estudo sobre os saberes pedagógicos. Para compreendermos como os professores acessam os conhecimentos pedagógicos por meio da formação inicial, e como eles constituem os saberes pedagógicos no cotidiano do seu trabalho, faz-se necessário, antes de tudo, apreender o conceito de saber pedagógico, bem como entender a importância desse saber para o magistério.

Poderíamos, a princípio dizer, que o saber pedagógico é compreendido como aquele que capacita o professor para a tarefa de ensinar. É mediante o domínio desse saber

que o docente desenvolve seu trabalho em sala de aula. Além de dominar os conteúdos da disciplina que leciona, o educador precisa também dominar modos de transmissão desses conteúdos, uma vez que estes precisam ser didatizados, passíveis de serem compreendidos e assimilados pelos alunos. Portanto, “O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente”... (PIMENTA, 2009, p. 43).

Os conhecimentos pedagógicos são aqueles oriundos das teorias pedagógicas, porém, não são as teorias pedagógicas que produzem diretamente os saberes pedagógicos, pois esses são produzidos pelos professores no cotidiano do seu trabalho. Essa produção, dá-se, justamente, pelo confronto entre os conhecimentos validados pelas teorias da educação e os saberes da prática pedagógica constituídos pelos professores. Conforme nos ensina Pimenta (2009, p. 26)

Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. [...] Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que produz saberes pedagógicos, na ação. [...] 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.

Isso não significa dizer que o conhecimento pedagógico elaborado pelos pesquisadores e os teóricos da educação não sejam importantes para a formação do professor, uma vez que, como nos alerta Almeida (2012, p. 164), “[...] disponibilizar o conhecimento pedagógico aos professores os capacita para compreender as dificuldades concretas encontradas em seu trabalho e superá-las de maneira criadora”. O que tencionamos demonstrar é que o conhecimento pedagógico, a que o professor tem acesso nos cursos de formação inicial e continuada, é reelaborado e ressignificado por ele em sala de aula e que o saber pedagógico é, na verdade, o fruto dessa reelaboração e ressignificação. Como aponta Tardif (2014)

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representações e orientações da atividade educativa. (TARDIF, 2014, p. 37).

Isso acontece porque o professor, no exercício do seu trabalho, enfrenta as mais diversas realidades educativas. Cada turma de alunos é única, exigindo dele distintas

modalidades de atuação. Os conhecimentos pedagógicos, elaborados pela Ciência Pedagógica, apesar de muito importantes, não são passíveis de aplicação direta na sala de aula da maneira como foram produzidos pelos pesquisadores e teóricos da educação. Isso faz com que o professor os reelabore, pois, só assim, poderão ser adaptados e incorporados a realidade educativa da sala de aula. Por isso, concordamos com Pimenta (2009, p. 26), quando esta afirma que “O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui”.

Os saberes pedagógicos são, portanto, aqueles que só podem ser constituídos pelos professores com amparo nas necessidades reveladas no dia a dia da sala de aula. Assim, é com esteio nessas necessidades que os professores elaboram estratégias inovadoras de intervenção na realidade educativa, no intuito de possibilitar que os estudantes se apropriem dos conteúdos de ensino. Assim, compreendemos que, “O saber-fazer pedagógico, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 167).

É o saber pedagógico que serve de fundamento para estas ações e intervenções docentes. Podemos, então, afirmar que a prática docente expressa a síntese de um saber pedagógico, ela é a própria expressão desse saber, ou seja, “o saber pedagógico é “própria cultura docente em ação”. (TARDIF, 2014). Franco (2008) acrescenta, dizendo que os saberes pedagógicos são elaborações cognitivas realizadas pelos professores, organizadas na mente deles e adquirindo formas de concepções e pressupostos que orientam a atividade de ensinar, bem como os auxiliam na tarefa de ser e de estar professor. A autora reitera exprimindo que

A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamo de *saberes pedagógicos*. (grifos da autora). (FRANCO, 2009, p. 17).

Os saberes pedagógicos possibilitam ao professor transcender o nível da repassagem dos conteúdos de ensino, informando-o, cotidianamente, sobre a necessária contextualização desses conteúdos, sobre a importância da mediação pedagógica que visa, sobretudo, a possibilitar que aprendizagens significativas possam ser gestadas. Sem o domínio desses saberes, o ensino adquire conotação mecânica, instrumental, acrítica e sem nenhum valor formativo. Compreendemos que a transmissão dos conteúdos culturais, elaborados pela humanidade no decorrer do processo histórico, deve ser uma das premissas centrais de todo e

qualquer modelo de ensino que se proclame como crítico e democrático. Entendemos, entretanto, que essa transmissão de conteúdos culturais precisa vir acompanhada do confronto e do estabelecimento de relações entre os conhecimentos aprendidos e o mundo real, da problematização, análise crítica, historicidade e criação.

É na junção, entre a transmissão do conteúdo e as devidas transposições, que o professor realiza com o objetivo de possibilitar a aprendizagem dos alunos, que os saberes pedagógicos encontram seu campo de atuação. D'Ávila (2013, p. 25) também traz o conceito de saber pedagógico. Vejamos a conceituação da autora

Saberes pedagógicos são aqueles que provêm da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar. Desde os elementos pré-processo de ensino, como as ações de pesquisar e planejar, por exemplo, aos elementos presentes no ato de ensinar – gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos etc. – e os pós-processo de ensino – avaliar, replanejar – os saberes pedagógicos são estruturantes da profissão. Ou seja, sem eles não há como exercer a docência.

Neste sentido, com esteio na definição sugerida por D'Ávila (2013), compreendemos que os saberes pedagógicos não estão apenas na sala de aula, isto é, na interação pedagógica que se realiza entre professores e alunos, pois estes saberes também podem ser expressos no momento de planejamento do ensino, na definição dos objetivos e dos conteúdos, da metodologia e dos processos avaliativos.

Julgamos, também, esclarecedora a relação estabelecida por Cunha (2010), entre os saberes pedagógicos e a formação docente. Para a autora, o núcleo pedagógico da formação do professor deve considerar, principalmente, os saberes referentes: ao contexto no qual a prática pedagógica ocorre; à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; à ambiência da aprendizagem; ao contexto sócio-histórico dos alunos; ao planejamento das atividades de ensino; à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e aos saberes relacionados à avaliação da aprendizagem.

Freire (1996), ao discorrer sobre os saberes necessários à prática educativa, reúne uma série de pontos que, no nosso entendimento, ressignificam o conceito de saber pedagógico, pois dizem muito sobre as questões do ensino e acerca do papel do professor. Dentre os diversos saberes apresentados pelo autor, selecionamos aqueles que melhor expressam nossa própria concepção de saber pedagógico. O autor diz que “Ensinar exige

rigoriedade metódica”; “Ensinar exige criticidade”; “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”.

A rigoriedade metódica apontada por Freire em nada condiz com o modelo de ensino bancário no qual o discente é um sujeito passivo perante a verdade absoluta proclamada pelo professor. Ensinar não se esgota no mero tratamento superficial do conteúdo, mas é, antes de tudo, reconhecer o outro como um ser em potencial, como sujeito criador. É, também, oferecer condições para que este sujeito se aproprie criticamente dos conteúdos, “Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador.” (FREIRE, 1996, p. 27).

Aqui, compreendemos, claramente, como os saberes pedagógicos são expressos nas palavras de Freire, pois o autor chama atenção para o fato de que ensinar é muito mais do que memorizar conteúdos, para depois repassá-los mecanicamente para os discentes. Ensinar exige mais, demanda compreender que o conteúdo de ensino não se faz como objeto cognoscível apenas pelo caminho da sua apropriação, mas também pelo caminho da recriação ou da produção de novos saberes.

Com relação à criticidade, o autor declara que “[...] uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. (FREIRE, 1996, p. 32). Desse modo, é por meio da atividade educativa que ocorre a passagem de uma “curiosidade ingênua”, própria do pensamento do senso comum, para uma “curiosidade epistemológica”, isto é, crítica e rigorosa. Aqui, o saber pedagógico está no tratamento crítico e problematizador, que o professor concede ao conteúdo que ensina, na capacidade de abordar este conteúdo dentro das suas variadas dimensões, ultrapassando o universo conceitual e alcançando o de ordem cultural, político, histórico e ideológico.

A reflexão crítica sobre a prática implica o movimento dinâmico e contínuo de reflexão sobre as tarefas educativas, portanto, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (FREIRE, 1996, p. 39).

O Freire salienta ainda, que esta reflexão crítica sobre a prática deve fazer parte da formação do educador, seja ela inicial ou contínua. Inferimos, aqui, que o movimento de constituição dos saberes pedagógicos está enraizado na reflexão crítica sobre a prática educativa, pois, é mediante esse movimento constante de pensar sobre a própria prática, que o

professor se constitui como um produtor de saberes, alguém que necessita reinventar-se constantemente para atender a complexidade do trabalho que desenvolve.

A disponibilidade para o diálogo indica que, tanto o professor quanto os alunos são seres inacabados. O professor, como profissional preparado para a atividade que desenvolve, detentor de um saber ensinar e responsável direto pelo processo de ensino, não poderá, jamais, desconsiderar o que os alunos sabem, o que eles pensam e como pensam. Ensinar exige também escuta, entretanto, a escuta do professor não é qualquer escuta, mas é um ouvir extremamente respeitoso e atento.

É respeitoso porque não se pode querer ensinar alguma coisa a alguém sem saber o que esse alguém já sabe sobre o que se quer ensinar. É atento porque é conhecendo o que o sujeito já sabe, que o professor direciona sua prática pedagógica, com vistas a possibilitar que esse sujeito se aproprie criticamente do que ele ainda não sabe. Como nos diz Freire (1996, p. 137), “Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica”.

E o autor continua, muito sabiamente, dizendo, “Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser”. Nesse contexto, entendemos que os saberes pedagógicos também estão nesse reconhecimento dos saberes dos educandos, e que o saber ensinar pressupõe o estabelecimento de uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende.

Conforme enfatizamos anteriormente, o trabalho desenvolvido pelo professor é um espaço privilegiado de constituição dos saberes docentes. Nesse contexto, indicamos que a competência do saber ensinar é instituída pela racionalidade pedagógica. Esta racionalidade fundamenta a ação do educador, servindo como um ponto de ancoragem para os saberes pedagógicos. Ela sustenta as decisões tomadas pelos professores, dando sentido e direção à prática docente e constituindo-se como um espaço privilegiado de elaboração desses saberes.

É uma racionalidade prática, contextualizada, que serve para orientar cada situação particular. Por isso, é também aberta e flexível, “[...] é uma racionalidade situada, cultural, histórica e científica, atenta às múltiplas vozes e faces da humanidade contemporânea”. (THERRIEN, 2012, p. 07). Quando se diz que ela é prática, não significa que ela exclui a fundamentação teórica. Pelo contrário, ela só pode ser prática porque traz o embasamento teórico que lhe dá suporte; ela se origina, exatamente, no confronto entre as teorias da educação e as práticas da sala de aula. Entendemos, portanto, que os saberes pedagógicos expressam a síntese de uma racionalidade pedagógica.

Conforme Therrien (2012), a racionalidade que fundamenta o terreno pedagógico é guiada por uma razão comunicativa, isto é, ela requer a intersubjetividade de uma relação coletiva, esta tem como principais características a dialogicidade, a argumentação e a busca pelo entendimento, e pela formulação de sentidos e significados para o que se aprende. Neste sentido, entendemos que

Abordar a prática docente pelo ângulo da racionalidade pedagógica conduz a perceber que toda aprendizagem resultante de encontros efetivos entre sujeitos abertos à descoberta de novos horizontes de sentidos e significados pela ação comunicativa se situa nos processos de emancipação humana e profissional. Reconhecendo a necessária postura do encontro dialógico entre sujeitos aprendizes, conceitua-se a racionalidade pedagógica como igualmente dialógica e fundante do campo pedagógico. As relações intersubjetivas dispõem os sujeitos aprendizes ao processo de emancipação humana e profissional. A racionalidade fundante do campo pedagógico reconhece a intersubjetividade como motriz da aprendizagem presente no movimento de encontro coletivo de sujeitos em torno de conteúdos de ensino. (THERRIEN, 2012, p. 129-130).

Por ser uma racionalidade que orienta o ensino, ela só pode se desenvolver na perspectiva do diálogo e da interação de professores e alunos, esta interação, é, por excelência, um espaço de constituição dos saberes pedagógicos. É na experiência vivenciada pelo professor, em cada situação de ensino, que os saberes pedagógicos se desenvolvem, cada situação, contribui para que estes saberes sejam ressignificados e reelaborados pelos docentes. Por isso, diz-se que a racionalidade a fundamentar estes saberes é também aberta, plural, intersubjetiva e dialógica.

Portanto, a racionalidade que dá suporte ao ensino e a aprendizagem não está restrita ao domínio e à transmissão dos conhecimentos elaborados pela ciência. Ela vai muito além disso, pois possibilita que esses conhecimentos sejam internalizados, compreendidos e reconstituídos pelos estudantes. Como sintetiza Therrien (2010c, p. 10), “Reconhecemos esta como racionalidade pedagógica, considerando que permite transformar os conteúdos de ensino, tornando-os acessíveis aos aprendizes produzindo sentidos e significados”.

Therrien, ainda nos expressa que a transformação pedagógica dos conteúdos das matérias de ensino só poderá ocorrer mediante uma racionalidade aberta, que estabelece o diálogo intersubjetivo como um princípio fundante da aprendizagem. É, portanto, no contexto dessa racionalidade aberta, dialógica e intersubjetiva, que os saberes pedagógicos se originam. Estes capacitam os professores para ensinar, e são cotidianamente reconstituídos mediante a complexidade das situações que estes profissionais enfrentam no cotidiano da sala de aula.

Ao finalizarmos a discussão deste item que compõe a última categoria teórica, passaremos agora para o estudo da metodologia. No próximo capítulo, explanaremos sobre o percurso teórico-metodológico trilhado por nós, isto é, a concepção de método adotada, o *locus* da pesquisa, os procedimentos e critérios para seleção dos nossos sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e a análise das narrativas docentes. Vamos, então, a próxima seção.

TRILHANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: O PERCURSO TEÓRICO - METODOLÓGICO DA PESQUISA

“O método traz, dentro de si, a idéia de uma direção com a finalidade de alcançar um propósito, não se tratando, porém, de uma direção qualquer, mas daquela que leva, de forma mais segura, à consecução de um propósito buscado. O método implica, pois, um processo ordenado dialeticamente e uma integração, também dialética, entre pensamento, ação e reação...” (RAYS, 2004, p. 97).

Esta seção descreve o percurso teórico-metodológico trilhado por nós para o desenvolvimento desta pesquisa e é composta por oito subitens, são eles: 3.1) A concepção de método adotada e a pesquisa qualitativa; 3.2) O *locus* da pesquisa: A URCA e o Curso de Pedagogia; 3.3) Procedimentos e critérios para seleção dos sujeitos; 3.4) A entrada no campo de investigação e a caracterização dos sujeitos; 3.5) Instrumentos para a coleta de dados: a entrevista narrativa; 3.6) a análise de conteúdo como instrumento norteador e 3.7) Coleta e a análise dos dados: a materialização do método na realidade investigada. A seguir, abordaremos sobre cada um, justificando nossas escolhas metodológicas e esclarecendo pontos relativos ao perfil dos sujeitos e a aplicação dos instrumentos de coleta e de análise dos dados.

3.1 A concepção de método adotada e a pesquisa qualitativa

Compreendemos que os instrumentos e as técnicas metodológicas se relacionam com as teorias que lhes servem de fundamentos. Desse modo, compartilhamos a mesma definição formulada por Minayo (2012), quando a autora nos ensina que a metodologia inclui, simultaneamente, os instrumentos e as técnicas de operacionalização do conhecimento e a teoria subjacente à abordagem metodológica adotada. Desse modo, compreendemos que o método, “[...] inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. (MINAYO, 2012, p. 15).

Marconi e Lakatos (2010, p. 65), definem método como o conjunto de atividades sistemáticas e também racionais que “[...] permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. De fato, compreendemos que o método é o caminho que o pesquisador

deve trilhar para que consiga alcançar os objetivos previamente estabelecidos na investigação, a fim de ser possível responder aos problemas da pesquisa de modo claro e sistemático. Nessa mesma direção, Richardson (1999, p. 70) indica que

Em sentido genérico, método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos. Esses procedimentos se aproximam dos seguidos pelo método científico que consiste em delimitar um problema, realizar observações e interpretá-la com base nas relações encontradas, fundamentando-se, se possível, nas teorias existentes.

Nossa metodologia está embasada na abordagem qualitativa e enquadra-se na categoria de pesquisa narrativa. Elegemos a abordagem qualitativa, porque entendemos que somente ela nos permite adentrar as subjetividades das pessoas e os significados que estas atribuem para as experiências que vivenciam. Como apontam Gatti e André (2013, p. 30), nessa abordagem, “[...] é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade”... Desse modo, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de representações sócio culturais, com as crenças e os valores criados pelos seres humanos e que não são passíveis de medições ou quantificações. Assim, os estudos que empregam a metodologia qualitativa buscam compreender

[...] se é possível o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional, sem um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos. Assume-se, nessa perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc. (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 29).

Como apontaram as autoras, a abordagem qualitativa é um caminho para se compreender as modalidades humanas de representar a realidade, de pensar, agir e situar-se no mundo. Por este motivo, compreendemos também que ela

[...] se contrapõe ao esquema quantitativista da ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 29).

Richardson (1999) acrescenta a ideia de que a pesquisa qualitativa se dedica ao estudo de situações particulares. Ela tem como foco central descrever a complexidade de um determinado problema, analisando a interferência de variáveis distintas, analisar experiências vividas por grupos sociais, bem como compreender as particularidades do comportamento dos indivíduos, isto é, suas atitudes, motivações, valores e expectativas. Por isso, as situações que evidenciam a importância de uma abordagem qualitativa estão veiculadas à compreensão de, “[...] aspectos psicológicos cujos os dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que encerra”. (RICHARDSON, 1999, p. 80).

A complexidade dos fenômenos que podem ser estudados pela pesquisa qualitativa torna essa abordagem também complexa, pois ela denota uma grande diversidade de métodos de investigação. Constitui, portanto, um vasto campo de conhecimento e traz variadas perspectivas metodológicas que se diferenciam quanto aos seus pressupostos teóricos e objetos de estudo. Como assinala Krüger (2013), apesar da grande diversidade de métodos que estão inseridos no contexto da pesquisa qualitativa, é possível identificar algumas características comuns a eles.

A primeira característica refere-se ao termo “qualitativo”. Segundo o autor, este vocábulo se relaciona não com a qualidade de projetos de pesquisa ou com a qualificação dos pesquisadores, mas com a preocupação em compreender os atributos holísticos e integrais de um determinado campo social. Como esclarece Krüger (2013, p. 44), “A abordagem qualitativa não está orientada por um modelo linear de investigação que estuda o mundo real por meio da validação de hipóteses operacionais tomadas a partir de assunções teóricas”. Assim, ainda que a pesquisa seja conduzida por teorias e problemas a serem estudados, estes podem ser constantemente modificados no decorrer da investigação. A segunda e última característica diz respeito à interação do pesquisador com os sujeitos da área a ser investigada. Esta interação é uma condição necessária à produção do conhecimento. Assim, é justamente do confronto entre as distintas posições teóricas manifestadas pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa que ocorre a produção do conhecimento.

A pesquisa qualitativa possui três fases: o período exploratório, o trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico e documental. (MINAYO, 2012). Ao relacionar essas três fases ao desenvolvimento desta pesquisa, indicamos que, na exploratória, nos dedicamos à definição e delimitação do objeto de estudo, isto é, realizamos o estudo bibliográfico que deu origem as categorias teóricas; formulamos os objetivos e as hipóteses e elegemos o método de pesquisa que nos possibilitasse atender aos objetivos. Na segunda fase, realizamos o trabalho de campo, utilizando-nos dos instrumentos de coletas de dados e, por

fim, na última fase, procedemos à apresentação e análise dos dados, confrontando-os com o referencial teórico adotado.

3.2 O locus da pesquisa: a URCA e o curso de pedagogia

A pesquisa foi realizada com professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, instituição pública e estadual com sede na cidade do Crato, interior do Estado do Ceará, na Rua Coronel Antônio Luis nº 1161, CEP: 63105-000, no bairro Pimenta. A universidade mencionada, foi fundada em 09 de junho de 1986, pela Lei Estadual de Nº 11. 191/1986 e autorizada pelo Decreto Presidencial Nº 94. 016, de fevereiro de 1987. (QUEIROZ, 2008).

Além da sede localizada no Crato, ela possui ainda campi nos municípios de *Juazeiro do Norte, Iguatu, Campos Sales e Missão Velha*. Oferece, atualmente, 18 cursos de graduação, quais sejam: Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Produção, Edificações, Topografia e Estradas, Matemática, Física, Química, Direito, Ciências econômicas, Pedagogia, Geografia, História, Letras, Ciências Sociais, Artes Visuais e Teatro; 41 cursos de especialização e 07 cursos de mestrado: Mestrado Profissional em Educação, Mestrado Acadêmico em Bioprospecção Molecular, Mestrado Acadêmico em Enfermagem, Mestrado Profissional em Ensino de Física, Mestrado Profissional em Saúde da Família, Mestrado Profissional em Ensino de História, Mestrado em Etnobiologia e Conservação da Natureza.

Com relação ao Curso de Pedagogia da URCA, este foi criado em 06 de dezembro de 1959, pela Faculdade de Filosofia do Crato, e reconhecido em 04 de setembro de 1970, pelo Decreto Presidencial nº 67140, e, desde então, passou por diversas reformulações. Após consulta ao seu Projeto Político-Pedagógico, indicamos que ele possui um quadro docente formado por 26 professores efetivos, dos quais: seis são doutores, nove são mestres e onze são especialistas. É válido acrescentar que, dos mestres, três estão concluindo o doutorado, e, dos especialistas, três estão cursando mestrado. O curso tem como objetivos

Geral: formar profissionais capazes de atuar nas diferentes esferas da educação; capazes de compreender e participar nas diferentes manifestações e expressões da cultura e na produção e socialização do conhecimento científico. Específicos: conhecer os fundamentos e finalidades do processo educacional e sua relação com as diversas áreas do conhecimento; dominar o conhecimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança; formar teórica e metodologicamente o profissional que atuará na educação

infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; propiciar ao pedagogo a compreensão da gestão escolar pautada na democracia, transparência, diálogo e ética; compreender o ensino, a pesquisa e a extensão enquanto componentes essenciais para construção de uma visão histórica e social do fenômeno educativo. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da URCA, 2007, p. 04-05).

O documento define, ainda, que a organização do Curso obedece às disposições propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2006). Estas definem que a licenciatura em Pedagogia “[...] oferecerá formação para o exercício integrado e indissociado da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.” Com efeito, os princípios a serem seguidos na formação deste profissional são os seguintes

- I. sólida formação teórica e metodológica, referenciada num campo epistemológico capaz de lhe fazer compreender e buscar soluções para os problemas da educação do seu município, estado e região;
- II. aquisição/construção de conhecimentos científicos e culturais, sobretudo aqueles relacionados à criança, no sentido de reexaminar criticamente a formação infantil, produzindo novas práticas através do estudo, da pesquisa e do estágio supervisionado;
- III. o conhecimento das teorias da educação e das teorias da aprendizagem, tendo como referência a realidade sócio-educacional produzida em contextos históricos específicos;
- IV. a Licenciatura em Pedagogia proporcionando ao pedagogo saberes que lhe possibilitem (re)construir numa relação dialógica com os alunos uma concepção de homem, mundo e sociedade livre, humana e democrática;
- V. a construção dessa formação deverá ocorrer de forma interdisciplinar e multidisciplinar, concebendo a educação como uma prática social, cuja finalidade precípua é a compreensão/transformação da realidade, da escola e da sociedade;
- VI. a afirmação de uma educação voltada para a construção de uma sociedade democrática, plural e inclusiva, que contemple as diferenças de gênero, de etnia, comportamentais e de aprendizagem. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da URCA, 2007, p. 03-04).

Procedida a esta breve contextualização sobre o *locus* da pesquisa, cuja principal finalidade é situar o leitor, apresentaremos, logo em seguida, os procedimentos e critérios para seleção dos sujeitos. Passemos, então, para este item.

3.3 Procedimentos e critérios para seleção dos sujeitos

Utilizamos o questionário como instrumento para definir um perfil dos sujeitos da investigação. De acordo com Gil (2008, p. 121), o questionário é uma técnica de investigação

composta por um conjunto de questões e sua principal finalidade é, “[...] obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”.

Assim, o questionário deve traduzir em perguntas os objetivos da pesquisa, pois as respostas provenientes dele possibilitarão descrever o perfil e as características do grupo a ser pesquisado. Ainda segundo o autor, a elaboração do questionário é um procedimento técnico que exige uma série de cuidados, dentre os quais podemos citar: “[...] constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões...” (GIL, 2008, p. 121). No caso, optamos pelo questionário com questões do tipo abertas. Este se caracteriza por perguntas ou afirmações que exigem maior elaboração da opinião e das respostas do sujeito. Neste caso, o sujeito poderá responder, utilizando-se de frases e orações. (RICHARDSON, 1999).

Relativamente à definição dos sujeitos da pesquisa, reunimos os seguintes critérios para seleção: ser mestre ou doutor e ter cursado a disciplina Docência no Ensino Superior (ou outra equivalente), nos cursos de especialização, mestrado ou doutorado; ser professor efetivo, lotado no Departamento de Educação – Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA; possuir mais tempo de experiência no Ensino Superior e possuir formação inicial na licenciatura.

Desse modo, no intuito de definir os sujeitos da pesquisa, elaboramos o questionário com apoio nos critérios estabelecidos. As perguntas que compuseram o questionário foram, inicialmente, aquelas relativas aos dados pessoais dos professores, como: Nome? Data de nascimento? Estado civil? Email? Número de telefones?

E, logo em seguida, as perguntas que nos ajudaram a traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, foram elas: 1) Sua formação inicial foi no bacharelado ou na licenciatura? Em que curso? Onde e em que ano concluiu? 2) Possui cursos de especialização, mestrado ou doutorado? Em que área e instituição foram realizados? Em que ano concluiu? 3) Em algum desses cursos, cursou a disciplina Docência no Ensino Superior ou equivalente? Em qual deles? 4) É professor efetivo lotado no Departamento de Educação – Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA? Há quanto tempo leciona na URCA? 5) Quanto tempo de experiência docente tem no Ensino Superior? (Incluído todas as instituições de Ensino Superior onde lecionou).

3.4 A entrada no campo de investigação e a caracterização dos sujeitos

Ao iniciarmos o trabalho de campo no Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, entramos em contato com a chefe do Departamento a que esse curso é ligado no intuito de informá-la sobre a pesquisa, bem como de solicitar sua autorização para que pudéssemos iniciar os trabalhos. Após combinar dia e horário prévio, pudemos conversar. Na ocasião mostramos, também, um documento solicitando a autorização formal (VER APÊNDICE 1) para a realização da pesquisa. Com a autorização concedida pela chefe do Departamento, conversamos com as secretárias do curso e tivemos acesso a uma lista com telefones e email de todos os professores, bem como seus horários de aula. A lista possui um total de 38 professores, incluindo aqueles afastados e os substitutos.

Com este material em mão, pudemos dar início à aplicação do questionário para caracterização dos sujeitos (VER APÊNDICE 2). Do total de 38 professores, apenas dezenove responderam ao questionário, pois os demais estavam afastados ou eram professores substitutos, não atendendo aos critérios de seleção previamente estabelecidos. Durante uma semana, fomos à URCA, nos turnos da manhã e da noite, com o objetivo de conversar com os docentes, aplicar os questionários e recebê-los de volta. Não foi possível encontrar com todos os professores na URCA, razão porque entramos em contato com alguns por telefone e, em seguida, por email. Assim, muitos deles responderam ao questionário por email.

A aplicação dos questionários nos possibilitou acessar as informações necessárias para que pudéssemos traçar o perfil dos sujeitos. Para melhor compreensão desses dados, elaboramos um quadro, no qual constam as respostas dos professores a cada pergunta. Por questões éticas, a identidade deles deverá ser preservada. Assim, todos serão identificados pela palavra “professor ou professora”. Vejamos no quadro abaixo os sujeitos que atenderam aos critérios de seleção. Eles aparecem em negrito e são destacados por um asterisco, perfazendo um total de seis sujeitos.

QUADRO 2 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nome	Sua formação inicial foi no bacharelado ou na licenciatura? Em que curso? Onde e em que ano concluiu?	Possui cursos de especialização, mestrado ou doutorado? Em que área e instituição foram realizados? Em que ano concluiu?	Em algum desses cursos, cursou a disciplina Docência no Ensino Superior ou equivalente? Em qual deles?	É professor efetivo lotado no Departamento de Educação – Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA? Há quanto tempo leciona na URCA?	Quanto tempo de experiência docente tem no Ensino Superior? (Incluído todas as instituições de Ensino Superior onde lecionou).
Professora 1	Licenciatura - Pedagogia.	Mestrado em Educação e doutorado em Educação.	Sim. No doutorado.	Sim. 06 anos.	07 anos.
Professor 2	Licenciatura - Pedagogia.	Mestrado em Educação e doutorado em Educação.	Sim. No doutorado.	Sim. 06 anos.	10 anos.
Professora 3	Licenciatura - Pedagogia.	Especialização em Arte Educação; mestrado em Educação e doutorado em Educação.	Sim. Na especialização.	Sim. 06 anos.	12 anos.
Professora 4	Licenciatura - Pedagogia.	Especialização em Gestão Escolar; mestrado em Políticas e Sociedade e doutorado em Educação.	Sim. No doutorado.	Sim. 2 anos e cinco meses.	13 anos e 5 meses.
Professora 5	Licenciatura - Pedagogia.	Especialização em Gestão Escolar; mestrado em Educação e doutorado em Educação.	Não, pois fui dispensada da disciplina por conta da minha experiência com docência no Ensino Superior.	Sim. 15 anos.	15 anos.
Professora 6	Licenciatura - Pedagogia.	Especialização em Política e Planejamento e mestrado em Educação.	Sim. Na especialização e no mestrado.	Sim. 04 anos.	16 anos.
Professora 7	Licenciatura - Pedagogia.	Especialização em Planejamento e Políticas Educacionais; mestrado em Educação, Comunicação e Cultura e doutorado em Educação.	Sim.	Sim. 16 anos.	16 anos.
Professor 8	Licenciatura – Filosofia	Especialização em Docência no Ensino Superior e mestrado em Filosofia.	Sim. Na especialização.	Sim. 02 anos.	16 anos.
Professora 9*	Licenciatura - Pedagogia.	Especialização em Psicopedagogia; mestrado em	Sim. Na especialização e no mestrado.	Sim. 14 anos.	17 anos.

		Educação e doutorado em Educação.			
Professor 10*	Licenciatura - Pedagogia.	Especialização em Planejamento Educacional; Arte-educação e em Psicopedagogia; mestrado em Educação e doutorado em Artes.	Sim. Na especialização.	Sim. 13 anos.	17 anos.
Professor 11*	Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desportos.	Especialização em Educação Física Escolar; mestrado em Políticas Públicas e Sociedade e doutorado em Educação.	Sim. No doutorado.	Sim. 15 anos.	17 anos.
Professora 12*	Licenciatura - Pedagogia.	Mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação.	Sim.	Sim. 23 anos.	27 anos.
Professora 13*	Licenciatura - Pedagogia.	Mestrado e doutorado em Educação e pós-doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana.	Não, mas no doutorado, por exigência da CAPES foi monitora dessa disciplina em uma turma de mestrado.	Sim. 23 anos.	24 anos.
Professor 14*	Licenciatura - Pedagogia.	Especialização em Metodologia do Ensino Superior; Psicologia da Educação; Políticas Públicas e em Ciências da Educação. Mestrado em Ciências da Educação; doutorado em Ciências da Educação.	Sim. Na especialização e no mestrado.	Sim. 30 anos.	31 anos.
Professor 15	Licenciatura - Pedagogia.	Mestrado em Educação.	Não.	Sim. Dois anos.	09 anos.
Professor 16	Licenciatura - Pedagogia.	Especialização em Gestão Escolar e especialização em Magistério do Ensino Fundamental.	Não.	Sim. 14 anos.	14 anos.
Professora 17	Licenciatura - Pedagogia.	Especialização em Psicopedagogia; mestrado e doutorado em Educação.	Não.	Sim. 06 anos.	17 anos.
Professora 18	Licenciatura - Pedagogia.	Especialização em Educação de Adultos; mestrado em Educação e doutorado em Sociologia.	Não.	Sim. 19 anos.	19 anos.
Professora 19	Licenciatura - Filosofia.	Mestrado e doutorado em Educação.	Não.	Sim. 19 anos.	19 anos.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme demonstramos no quadro 2 e de acordo com os critérios estabelecidos, foram selecionados seis sujeitos para participar da pesquisa: **professora 09, professor 10, professor 11, professora 12, professora 13 e professor 14**. Terminada esta etapa de seleção, nosso próximo passo foi entrar em contato com cada um deles e convidá-los a participar da pesquisa. Para tanto, utilizamos o telefone celular como a principal via de comunicação. Conversamos com cada professor, esclarecemos dúvidas acerca dos objetivos da pesquisa, dos métodos de investigação e dos instrumentos de coleta e análise dos dados. Todos eles aceitaram o convite. Começamos, então, a agendar as entrevistas.

3.5 Instrumentos para a coleta de dados: a entrevista narrativa

O momento da coleta dos dados aponta para a inserção do pesquisador no campo de pesquisa. Para Minayo (2012), o trabalho de campo, além de possibilitar a coleta de dados empíricos, possibilita, ainda a aproximação entre o pesquisador e a realidade sobre a qual ele formulou suas perguntas. Compreendemos que a coleta dos dados empíricos não se restringe exclusivamente ao que foi previamente planejado pelo pesquisador, mas engloba, também, suas impressões, seu olhar investigativo e sua curiosidade.

Os atributos ora citados são também necessários, porque permitem ao pesquisador compreender a realidade pesquisada, interpretando o que nela se mostra. Assim, “Todo pesquisador precisa ser curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercida o tempo todo no trabalho de campo”... (MINAYO, 2012, p. 62). Como instrumentos de coleta de dados, temos: o questionário para seleção dos sujeitos, já explicitado, e a entrevista narrativa. A seguir, explanaremos sobre a entrevista narrativa e os passos que a compõe.

A entrevista narrativa que utilizamos nesta pesquisa está de acordo com as proposições desenvolvidas por Jovchelovitch e Bauer (2002), e se apresenta como um meio importante para que possamos compreender a constituição dos saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA. Ao buscarmos conceituar este método de coleta de dados, apontamos a definição encontrada em Pimenta e Anastasiou (2005). Conforme as autoras, as narrativas contribuem para que as pessoas comuniquem representações mentais das ações realizadas. Neste sentido, o destaque dado a elas, tanto as escritas, quanto as orais decorre, principalmente, do fato de que elas permitem representar, examinar, reelaborar, comunicar e projetar uma ação, revelando as crenças do informante, bem como a teoria subjetiva adotada por ele. Nessa mesma direção,

Cunha (1997, p. 191), enfatiza a idéia de que mediante as narrativas, conhecemos “[...] de quem é a voz que fala, de onde se dá esta fala, em que circunstâncias ela é produzida, quais e porque são as suas revelações, quais e por que são as suas ocultações etc”.

Desse modo, compreendemos que as narrativas fazem parte da própria história da humanidade, pois perpassam as diversas gerações, adquirindo, em cada uma delas, um modo particular de realização e difusão da cultura. Assim, elas rompem com o modelo mecânico de entrevista, arrimado no esquema pergunta e resposta, permitindo-nos adentrar as subjetividades dos sujeitos e apreender os significados que eles atribuem as suas experiências. Conforme Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91)

[...] as narrativas são infinitas em sua variedade. E nós a encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis implicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Ainda segundo as autoras citadas na passagem acima, as narrativas apresentam dimensões e características que lhes são peculiares. Relativamente às dimensões, compreendemos que a narração envolve duas principais dimensões: a cronológica e a não cronológica. A cronológica constitui-se na sequência dos acontecimentos. O narrador, ao contar uma história, busca seguir uma cronologia entre os fatos, de modo que a história possa ser compreendida pelo ouvinte. A não cronológica implica a constituição de um todo, com suporte em acontecimentos sucessivos, ou seja, implica a configuração de um enredo. É, portanto, através do enredo, que a narrativa deixa de ser uma listagem de acontecimentos para ser um conjunto de fatos interligados.

Com relação às características das narrativas, compreende-se que elas possuem “[...] textura detalhada, fixação da relevância e fechamento da gestalt” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 94-95). A textura detalhada refere-se à necessidade que o narrador tem de fornecer o maior número de detalhes possíveis para que a história possa ser compreendida em toda a sua complexidade. Para tanto, o narrador se preocupará em relatar sobre o tempo, os lugares e os motivos diretamente relacionados à história.

A fixação de relevância diz respeito ao destaque dado pelo narrador, àqueles acontecimentos que ele considera mais relevantes. Assim, toda narrativa possui determinados

centros temáticos pelos quais a história se desenvolve. O fechamento da gestald, está relacionado à conclusão da narrativa, expressa, portanto, a totalidade, isto é, o começo, o meio e o fim da história narrada. Para a produção da entrevista narrativa utilizada nesta pesquisa, nos embasamos nos passos da entrevista narrativa, propostos por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 111). A saber

Passos da entrevista de narrativa

1. Preparação
2. Início: começar gravando e apresentar o tópico inicial.
3. A narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não verbal.
4. Fase do questionamento: apenas questões imanescentes.
5. Fala conclusiva: parar de gravar e continuar a conversação informal.
6. Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva.

Na preparação, o pesquisador precisa familiarizar-se com a área de estudo. Antes mesmo de iniciar o trabalho com os pesquisados, ele já precisa ter realizado pequenas investigações sobre o assunto. “Isso pode implicar em ter de se fazer investigações preliminares, ler documentos e tomar nota dos boatos e relatos informais de algum acontecimento específico.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 97).

No segundo passo, denominado de início, é o momento de explicar ao informante os passos da entrevista narrativa. “O contexto da investigação é explicado em termos amplos ao informante, “[...] a narração sem interrupções, a fase do questionamento e assim por diante”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 98). É também o momento de pedir autorização do informante para gravar a entrevista.

Na narração central, o entrevistador não deve interromper o informante, entretanto, pode tomar nota de alguns questionamentos para posteriormente fazê-los. “Restrinja-se à escuta ativa, ao apoio não verbal ou paralinguístico, e mostrando interesse (“hmm”, “sim”, “sei””. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 99).

No questionamento, o pesquisador deve fazer uso apenas de questões imanescentes, ou seja, que estimulem a fala do informante, que faça uso da própria linguagem do informante para completar lacunas da história. Neste momento, as autoras orientam: “Não faça perguntas do tipo “por quê?” Faça apenas perguntas que se refiram aos acontecimentos, como: O que aconteceu antes/depois/então?” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 99).

Na fala conclusiva, o gravador deve ser desligado, possibilitando discussões informais. Nesta ocasião, as perguntas do tipo “por quê?” Podem ser empregadas, “[...] isso pode ser uma porta de entrada para análise posterior, quando as teorias e explicações que os

contadores de histórias têm sobre si mesmos se tornam o foco da análise”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 100.).

O sexto e último passo aponta para o trabalho individual do pesquisador, pois, consiste em registrar as memórias da fala conclusiva. Neste momento, é útil “[...] ter um diário de campo, ou um formulário especial para sintetizar os conteúdos dos comentários informais.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 100).

Para realização da entrevista narrativa, elaboramos um roteiro (VER APÊNDICE 4) composto pelas seguintes perguntas: 1) Por que escolheu a docência universitária? 2) Na sua opinião, que características assume o magistério no Ensino Superior? 3) Há saberes específicos necessários a docência universitária? Quais? 4) Onde se forma um professor universitário? 5) Analise essa formação. 6) Conceitue Pedagogia. 7) Conceitue saberes pedagógicos. 8) Onde e como um professor pode constituir saberes pedagógicos? 9) Como a formação inicial ajuda(ria) o docente na produção de saberes para a docência universitária? E no tocante aos saberes pedagógicos? 10) Qual relação você estabelece entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos?

3.6 A Análise de Conteúdo como instrumento norteador

A análise dos dados compreende o momento em que o pesquisador se debruçará na interpretação dos dados provenientes da pesquisa empírica. Ela diz respeito, “[...] às formas de organização dos dados e os passos empreendidos para a produção de inferências explicativas ou de descrição.” (MINAYO, 2012, p. 49). É uma etapa crucial da investigação, pois ela está intimamente relacionada com os objetivos e com a problemática já formulada. Além disso, ela define as categorias de análise que deverão ser criadas. Portanto, a análise dos dados da pesquisa empírica, exige um trabalho sistemático e minucioso por parte do pesquisador.

Como ainda salienta Minayo (2012, p. 27), a análise qualitativa não se restringe a uma mera classificação das informações fornecidas pelos informantes, pois ela vai, além disso, abrange a descoberta dos códigos e dos símbolos sociais que estão na fala e na opinião dos sujeitos. Esta descoberta possibilita ao pesquisador retornar as suas hipóteses com um novo olhar, isto é, um olhar mais apurado que lhe possibilita maior compreensão da realidade investigada.

A esse respeito, Gil (2008, p. 156) salienta que “A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação.” Assim, a organização dos dados, bem como a busca de respostas para o problema formulado, denotam um conjunto de procedimentos de análise que deverão auxiliar o pesquisador. Dentre estes, podemos citar os principais: interpretação, inferência, codificação e categorização dos dados.

Para análise das narrativas docentes, recorreremos ao método de Análise de Conteúdo, segundo as proposições desenvolvidas por Bardin (2011). Optamos por este método porque pudemos adaptá-lo aos nossos objetivos de pesquisa, uma vez que, conforme a própria autora explica, este é um método empírico que precisa ser reinventado a cada momento pelo analista, pois depende do tipo de fala a que se destina e do tipo de interpretação que se pretende realizar. Não faz uso, portanto, de um único instrumento de análise, mas de um conjunto de técnicas adaptáveis a cada situação específica de comunicação. Assim, “Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis”. (BARDIN, 2011, p. 36). A autora define a Análise de Conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Pertencem, pois ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. (BARDIN, 2011, p. 48-49).

Portanto, diferentemente da lingüística, que tem a língua como objeto de estudo, a Análise de Conteúdo procura desvelar aquilo que está por trás das palavras, isto é, os sentidos e significados subjacentes a elas em cada situação particular. Ademais, Bardin (2011, p. 44), expressa que “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a

indicadores (quantitativos ou não)”. Nesse contexto, compreendemos que o analista tem uma grande tarefa a realizar, pois,

[...] a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também, e principalmente, desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2011, p. 47-48).

Esta definição da Análise de Conteúdos e das tarefas do analista nos interessa e nos chama atenção porque é justamente assim que pretendemos analisar as narrativas docentes, isto é, procurando explicitar os significados atribuídos pelos professores á constituição dos seus saberes pedagógicos, identificando a importância da formação inicial, procurando explicitar a concepção que eles têm sobre os saberes pedagógicos, bem como a relação que eles estabelecem entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos.

Buscamos, portanto, como nos aponta Bardin, no primeiro momento, compreender o sentido da comunicação expressa nas narrativas e no segundo momento, desviar o nosso olhar para outras significações, ou seja, aquelas individuais, atribuídas por parte de cada professor, e que transcendem a dimensão puramente linguística da comunicação alcançando a dimensão psicológica, sociológica, política e histórica.

Para atingir outras significações que não aquelas restritas apenas à dimensão comunicativa ou aos significados imediatos, é necessário uma posição de permanente “vigilância crítica” no emprego da Análise de Conteúdo. A “vigilância crítica” exige do analista “[...] tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído”... (BARDIN, 2011, p. 34).

O principal objetivo da Análise de Conteúdo é a “superação das incertezas e o enriquecimento da leitura”. O primeiro objetivo - superação das incertezas, busca suscitar por parte do analista a investigação de dois aspectos principais: se o que ele julga ver na mensagem está de fato contido nela e se a sua visão pessoal sobre o problema investigado é também partilhada por outras pessoas, isto é, se a leitura que ele faz do problema é válida e generalizável. O segundo objetivo - enriquecimento da leitura, propõe que, inicialmente, o analista faça uso de um olhar imediato e espontâneo sobre os dados a serem analisados, para

que, posteriormente, realize uma análise sistemática, quando, provavelmente, ocorrerá a descoberta de conteúdos e de estruturas que não foram percebidas na leitura inicial e que confirmam ou infirmam o que se procura demonstrar. (BARDIN, 2011).

Desse modo, a Análise de Conteúdo cumpre também as seguintes funções: uma “função heurística – é a análise de conteúdo para ver o que dá”, isto é, aquela que enriquece o caráter exploratório da investigação, que vai além do que aparentemente se vê, aumentando a propensão para a descoberta e a “função de administração da prova – é a análise de conteúdo para servir de prova”, onde as hipóteses já formuladas pelo pesquisador deverão ser também submetidas ao processo de análise sistemática para serem verificadas com vistas à confirmação ou não das mesmas. (BARDIN, 2011).

Como também explica Minayo (2012), o uso da Análise de Conteúdo é bastante variado, isto é, ela é um método que pode ser aplicado em diversos contextos de comunicação, por exemplo, a análise da obra de um determinado autor, de depoimentos de telespectadores que assistem a um programa de televisão ou de opiniões de leitores de jornal, buscando desvelar os efeitos dos meios de comunicação social na vida e no pensamento das pessoas, de livros didáticos, para a identificação da ideologia neles implícita, etc.

A Análise de Conteúdo é realizada por meio de três fases relacionadas entre si: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, ou seja, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2011). A seguir explanaremos sobre elas, mostrando que atividades deverão ser realizadas em cada fase para que a análise seja concluída.

A pré-análise é a fase da organização propriamente dita. Corresponde ao momento em que o analista deve elaborar um esquema preciso de desenvolvimento do trabalho. É também uma etapa flexível, porque, conforme a própria avaliação do analista, permite a introdução, eliminação ou substituição de elementos segundo as necessidades da pesquisa.

Conforme ensina Bardin (2011, p. 125), embora seja um período composto por atividades não estruturadas em oposição à exploração sistemática dos dados, a pré-análise é um período de intuições que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais com vistas ao desenvolvimento de um plano concreto de análise. Ainda conforme a autora, nesta fase, algumas atividades devem ser realizadas, estas atividades são: a leitura flutuante, a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação e a preparação do material.

A leitura flutuante consiste em “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. (BARDIN,

2011, p. 126). Essa leitura é importante, pois marca o primeiro contato direto com o material, contribuindo para que o analista possa reconhecer os conceitos que mais se destacaram na compreensão dos informantes. Aos poucos, esta leitura vai se tornando mais precisa, sendo elucidada pelas hipóteses emergentes, bem como pelas teorias que dão suporte à pesquisa.

A escolha dos documentos, como o próprio termo sugere, é a definição do conjunto de documentos que deverão fornecer os dados para análise. O universo de documento pode ser determinado *a priori*, isto é, antes mesmo da definição do problema e dos objetivos da pesquisa, ou *a posteriori*, quando o pesquisador define um problema e os objetivos da pesquisa, para, em seguida, definir os documentos suscetíveis de oferecer as informações necessárias. No nosso caso, temos a entrevista narrativa como único documento a ser submetido à Análise de Conteúdo, sendo este definido após a eleição do problema e dos objetivos da pesquisa.

A formulação das hipóteses diz respeito aos questionamentos que emergem já no momento da pré-análise. De acordo com Bardin (2011), uma hipótese é uma afirmação provisória que pode ser confirmada ou não. Neste momento, as hipóteses suscitadas pela primeira leitura do material coletado são suposições provenientes da intuição do analista e que permanecem em suspenso enquanto a análise final não se realiza.

Assim, levantar uma hipótese, “[...] é interrogarmo-nos: será verdade que, tal como é sugerido pela análise a priori do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que...?” (BARDIN, 2011, p. 128). Paralelamente à formulação das hipóteses, realiza-se também uma revisitação aos objetivos da pesquisa, “O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados”. (BARDIN, 2011, p. 128).

É importante destacar o fato de que a elaboração dos índices e dos indicadores que fundamentem a interpretação consiste na ação de buscar no texto, submetido à análise, os índices temáticos que mais aparecem na fala dos informantes. A menção explícita de um tema numa mensagem e a frequência com que este tema é repetido pelo informante devem gerar indicadores precisos. Os indicadores são recortes do texto, em unidades que, posteriormente, servirão de subsídio a categorização. Conforme Bardin (2011, p. 130),

Se se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes - em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas - e sua organização sistemática em indicadores.

Por fim, a preparação do material consiste na organização dos dados, de tal modo que, “Antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e uma preparação formal ("edição)". (BARDIN, 2011, p. 130).

A segunda fase é denominada exploração do material, esta conduz a análise propriamente dita que se caracteriza pela aplicação das decisões tomadas anteriormente na pré-análise. É, portanto, um momento de muito trabalho para o analista, pois os dados deverão ser sistematicamente analisados e confrontados com o referencial teórico utilizado. A esse respeito, Bardin (2011, p. 131) exprime que “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas”.

De acordo com Bardin (2011), tratar o material é codificá-lo. Assim, a codificação corresponde ao tratamento dos dados brutos que foram coletados e submetidos a análise. Esses dados precisam ser decompostos, agrupados ou enumerados conforme as diversas características que foram sendo detectadas no texto. Holsti (1969, apud BARDIN, 2011, p. 133), explica que “[...] a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.” A organização da codificação compreende três ações: a definição das unidades de registro, a escolha das regras de numeração e a definição das categorias de análise.

A unidade de registro pode ser uma palavra ou uma frase, e corresponde às unidades de conteúdos do texto que deverão se consideradas, “É a unidade de significação codificada e correspondente ao segmento do conteúdo considerado unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial”. (BARDIN, 2011, p. 134). A escolha das regras de numeração diz respeito à explicitação do sistema de quantificação de dados que deverá ser utilizado, isto é, a quantificação da presença ou da ausência de determinados elementos no texto analisado.

Já a definição das categorias de análise corresponde à classificação dos elementos do texto segundo critérios anteriormente estabelecidos. Elas são agrupamentos realizados em função das características comuns entre os diversos elementos do texto. Compreende-se, portanto, que “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise conteúdo) sob um título genérico...” (BARDIN, 2011, p. 147).

A terceira e última fase da Análise de Conteúdo, denominada de tratamento dos resultados, visa a fornecer os dados obtidos pelo analista. Conforme Bardin (2011, p. 131), O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, “[...] pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Nesse contexto, as atividades de inferência e de interpretação conferem maior destaque. No próximo item, descreveremos como foram desenvolvidas a coleta e a análise dos dados, relacionando os passos da entrevista narrativa, e as fases da Análise de Conteúdo com a realidade investigada.

3.7 Coleta e a análise dos dados: a materialização do método na realidade investigada

Na descrição na coleta e análise dos dados dizemos, inicialmente, que todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Elas foram realizadas na URCA no dia e na hora marcados por cada professor e deram início com a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (VER APÊNDICE 03). Este solicita a participação voluntária do professor na pesquisa, a autorização para uso do gravador como instrumento de registro e para a publicação dos dados oriundos da pesquisa, trazendo ainda informações sobre título, objetivo, método e acerca dos dados pessoais do pesquisador.

Após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE foi entregue a cada professor o roteiro de perguntas. Este procedimento simples nos assegurou melhor direcionamento da entrevista narrativa, pois, com o roteiro em mão os professores não deixaram de responder a nenhuma das questões propostas, ao mesmo tempo em que compreenderam melhor o que a entrevistadora perguntava. Abaixo está o calendário de realização das entrevistas.

QUADRO 3 - CALENDÁRIO DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

SUJEITO	DATA DE REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA
Professor 10	Dia 14/12/17
Professor 14	Dia 15/12/17
Professora 13	Dia 19/12/17
Professora 09	Dia 21/12/17
Professor 11	Dia 14/12/17

Professora 12	Dia 21/02/18
----------------------	---------------------

Fonte: elaboração própria.

Ao realizarmos as entrevistas, pudemos confirmar o que nos ensinam Jovchelovitch e Bauer (2012), em item anterior desta dissertação, quando elas salientam que as narrativas superam o modelo mecânico de entrevistas assentado no esquema pergunta resposta. No momento em que paramos para escutar os professores, foi possível perceber a riqueza dos acontecimentos relatados por eles, e como estes fatos contribuíram para a constituição dos seus saberes pedagógicos.

De fato, as narrativas nos possibilitaram adentrar as subjetividades docentes, a cronologia dos eventos informados, as experiências compartilhadas, anseios e angústias que fazem parte da construção do ser professor, do saber ensinar. Tanto a textura detalhada como a fixação de relevância, apontadas pelas autoras como sendo as características centrais da entrevista narrativa, foram perceptíveis, pois os professores entrevistados buscaram fornecer o maior número de detalhes possíveis para os seus relatos, inclusive particularidades da vida pessoal que tinham relação direta com a docência. Por outro lado, procuraram, também, destacar acontecimentos considerados relevantes do ponto de vista profissional, aqueles que marcaram um momento importante da carreira docente, geralmente uma ocasião de muito aprendizado.

Para realização das entrevistas, procuramos também respeitar os passos propostos pelas autoras. Assim, o passo da preparação correspondeu ao momento em que elaboramos o roteiro de perguntas, preparamos o instrumento de registro – o gravador e entramos em contato com os professores no intuito de agendar as entrevistas.

O passo denominado de início correspondeu ao momento em que começamos a entrevista narrativa, entregamos o roteiro de perguntas a cada professor e iniciamos com a gravação do áudio.

A narração central foi o momento em que os professores responderam as perguntas propostas no roteiro. Podemos dizer que este foi o ponto mais importante da entrevista narrativa, pois foi quando os docentes narraram suas vivências, contaram suas histórias e, principalmente, puderam relatar sobre a constituição dos seus saberes pedagógicos. Para nós, este foi um momento de escuta atenta, por isso, não interrompemos a narração, restringindo-nos apenas ao apoio não verbal ou paralinguístico como nos orientam Jovchelovitch e Bauer (2012). Além disso, precisávamos tomar nota de algumas lacunas da fala dos professores para, posteriormente, voltarmos a elas.

Assim, foi no momento do questionamento que os professores esclareceram sobre algumas das nossas dúvidas, isto é, as informações trazidas na narração central e que não nos pareceram muito claras. Foi o momento de completar as lacunas da história, de voltar a este ou aquele ponto que não foi esclarecido na narração central.

A fala conclusiva indicava-nos que a entrevista havia terminado. Nesse momento, estabelecemos um diálogo mais informal com os professores, já que todas as indagações já haviam sido respondidas. O diálogo informal não significou falar sobre qualquer coisa. Por isso, continuamos conversando com os docentes a respeito do que eles sinalizaram na narração central, porém, sem que eles precisassem mais responder a uma questão específica.

O último passo da entrevista narrativa, consistiu no registro das memórias da fala conclusiva, pois o diálogo informal com os professores também nos possibilitou compreender muitos pontos trazidos pela narração central dos mesmos. Este passo, também, correspondeu à transcrição fidedigna de todas as entrevistas realizadas.

Terminado o processo de realização das entrevistas, iniciamos o trabalho de transcrição e análise dos dados. Como pontuamos anteriormente, para esta tarefa, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011), neste sentido, buscamos também seguir as três fases de análise proposta pela autora francesa.

A primeira fase – a pré-análise, correspondeu ao momento em que elaboramos um esquema preciso de desenvolvimento do trabalho, isto é, colocamos em pauta todas as atividades que deveríamos realizar em cada etapa da Análise de Conteúdo. Foi também, a ocasião em que preparamos os documentos necessários, no nosso caso, as entrevistas narrativas.

Com todos esses documentos em mão, iniciamos a leitura flutuante. Esta que marcou o nosso primeiro contato com as narrativas dos professores possibilitando-nos conhecer as suas estruturas. Fizemos uma leitura inicial com vistas a perceber quais as primeiras impressões que elas nos causariam e quais os conceitos mais utilizados nos relatos dos professores. Após essa leitura, nos foi possível proceder à formulação das hipóteses, isto é, nos indagarmos acerca das primeiras informações que conseguimos captar no conteúdo nas narrativas. Foi o momento de formular suposições, cuja origem foi a nossa intuição, as quais deveriam, posteriormente, ser comprovadas ou não.

Nessa fase, também foi possível identificar os indicadores mais recorrentes na fala dos professores, isto é, os índices temáticos que mais se destacaram nas narrativas, bem como a frequência com que estes temas foram citados. Esta tarefa foi importante, porque sinalizou para nós o que posteriormente poderia constituir as categorias de análise.

A segunda fase – exploração do material constituiu o trabalho da análise propriamente dita, no qual procedemos a segunda leitura das narrativas, dessa vez, mais atenta e apurada. Este foi o momento mais longo e fastidioso, pois requereu de nós a confirmação ou infirmação das suposições elaboradas na fase anterior. Além disso, as atividades de codificação, decomposição e enumeração dos dados, típicas dessa etapa, ganharam destaque, pois nos ajudaram a formular as categorias de análise.

É válido dizer, que ao finalizarmos a fase de exploração do material, elaboramos um esboço das categorias que extraímos das entrevistas com os professores, procurando relacioná-las com os objetivos de pesquisa que lhes eram subjacentes. Nesse momento, também foi possível destacar, no conteúdo das entrevistas, os trechos das falas dos professores e cotejá-los com nossas categorias.

A última fase do método, denominada de tratamento dos resultados, nos possibilitou adentrar as categorias de análises estabelecidas, bem como revisitar as falas dos professores, confrontando-as com o arcabouço teórico adotado. Foi o momento do retorno à teoria, de buscar respostas para as perguntas que nortearam a investigação. Neste momento, as atividades de inferência e interpretação nos ajudaram na elucidação dos dados.

Assim, indicamos que com suporte na Análise de Conteúdo das narrativas, foi possível extrair sete categorias: 1) A experiência como um instrumento de constituição dos saberes pedagógicos; 2) Pedagogia: a ciência da e para a Educação, a origem de constituição dos saberes pedagógicos. 3) O saber pedagógico e a construção do saber ensinar; 4) O saber pedagógico é o saber que demarca a profissão docente, que define a docência como um campo profissional específico; 5) A formação inicial na licenciatura como base para se compreender o processo de ensino; 6) A sala de aula do Ensino Superior: espaço de produção dos saberes pedagógicos; 7) A produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior a partir do estudo ou da realização de pesquisas que tenham como pano de fundo o processo de ensinar e aprender.

Como nos mostra o quadro 4, as categorias estabelecem uma conexão com os saberes pedagógicos dos professores entrevistados, evidenciado a constituição dos mesmos, a concepção de saber pedagógico expressa nas narrativas docentes, a relação entre a formação inicial, a docência no Ensino Superior e a produção desses saberes.

QUADRO 4 - A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES PEDAGÓGICOS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE



Fonte: elaboração própria.

Desse modo, consideramos, também, importante rememorarmos os objetivos norteadores da pesquisa e as perguntas problematizadoras atreladas a eles. Ao revisitar os objetivos, pensamos também ser pertinente mostrar a correspondência entre eles e as categorias de análise extraídas das entrevistas realizadas com os professores. É o que mostra o quadro 5.

QUADRO 5 - A RELAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

OBJETIVOS	PERGUNTAS PROBLEMATIZADORAS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
<p>Objetivo Geral - analisar a constituição dos saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, segundo as narrativas docentes.</p>	<p>Como são constituídos os saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA?</p>	<p>- A experiência como um instrumento de constituição dos saberes pedagógicos.</p> <p>- Pedagogia: a ciência da e para a educação, a origem e constituição</p>

		dos saberes pedagógicos.
Objetivo Específico 1 - Investigar qual a concepção de saber pedagógico expressa nas narrativas de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA.	Qual o entendimento dos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA acerca do conceito de saber pedagógico?	<ul style="list-style-type: none"> - O saber pedagógico é a construção do saber ensinar. - O saber pedagógico é o saber que demarca a profissão docente, que define a docência como um campo profissional específico.
Objetivo Específico 2 - Descrever como a formação inicial pode contribuir para a produção dos saberes pedagógicos que subsidiam o exercício do magistério no Ensino Superior, ainda que esta tenha como finalidade habilitar o professor para exercício do magistério na Educação Básica.	Como a formação inicial contribui para a produção dos saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA?	<ul style="list-style-type: none"> - A formação inicial na licenciatura como base para se compreender o processo de ensino.
Objetivos Específicos 3 - Caracterizar a relação entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos.	Qual a relação que os professores pesquisados estabelecem entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos?	<ul style="list-style-type: none"> - A sala de aula do Ensino Superior: espaço de produção dos saberes pedagógicos. - A produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior a partir do estudo ou da realização de pesquisas que tenham como pano de fundo o processo de ensinar e aprender.

Fonte: elaboração própria.

A seguir nos debruçaremos no estudo das nossas categorias empíricas, interpretando os dados pertinentes a cada uma delas. Na análise, estabelecemos uma relação entre as falas dos professores, o pensamento dos autores que constituem o arcabouço teórico da pesquisa e a nossa interpretação, uma vez que, presumimos a ideia de que o pesquisador é um ser ativo, crítico e produtor de conhecimentos.

A ANÁLISE DOS DADOS ORIUNDOS DA INVESTIGAÇÃO: O QUE NOS REVELARAM AS NARRATIVAS DOCENTES?

“O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo”. (CUNHA, 1997, p. 189).

Prosseguimos, neste momento, com a análise das categorias empíricas, isto é, aquelas provenientes das entrevistas realizadas com os professores. O que as narrativas docentes nos revelaram? É o que vamos mostrar agora. Como demonstrado no quadro anterior, cada objetivo da pesquisa corresponde a uma ou mais categorias. Desse modo, no estudo seguinte, procuramos evidenciar:

4.1 O Processo de Constituição dos Saberes Pedagógicos dos Professores Entrevistados - corresponde a duas categorias empíricas:

4.1.1 A experiência como um instrumento de constituição dos saberes pedagógicos;

4.1.2 Pedagogia: a ciência da e para a educação, a origem de constituição dos saberes pedagógicos.

4.2 A Concepção de Saber Pedagógico Expressa nas Narrativas Docentes - corresponde a duas categorias empíricas:

4.2.1 O saber pedagógico e a construção do saber ensinar;

4.2.2 O saber pedagógico é o saber que demarca a profissão docente, que define a docência como um campo profissional específico.

4.3 A formação inicial e a Produção dos Saberes Pedagógicos – corresponde a uma categoria empírica:

4.3.1 A formação inicial na licenciatura como base para se compreender o processo de ensino.

4.4 A Relação entre a Docência no Ensino Superior e a Produção dos Saberes Pedagógicos - corresponde a duas categorias empíricas:

4.4.1 A sala de aula do Ensino superior: espaço de produção dos saberes pedagógicos;

4.4.2 A produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior, a partir do estudo ou da realização de pesquisas que tenham como pano de fundo o processo de ensinar e aprender.

Explanadas, brevemente, as categorias que veremos adiante, podemos, então, dar início à análise dos dados.

4.1 O Processo de Constituição dos Saberes Pedagógicos dos Professores Entrevistados

4.1.1 A Experiência como um Instrumento de Constituição dos Saberes Pedagógicos

“Desta forma, como o processo de apropriação do tempo e da história, é o resultado da experiência concreta (sensorial, social, histórica, etc.) de cada sujeito, a capacidade que tem o nosso corpo de se constituir em excitante de si mesmo constitui a base da consciência. Exatamente por ser o resultado de uma experiência concreta, a produção da consciência – e ela em “si” – é individual. Assim, cada um de nós tem uma história a ser vivida, um caminho a percorrer. Mesmo que sejamos mais de um conscientes, não teremos uma mesma consciência”. (PORTO, 2001, p. 38).

Ao realizarmos as entrevistas chamou-nos atenção a frequência com que a palavra experiência apareceu nas falas dos sujeitos, sempre associada ao aprendizado do ofício e ao desenvolvimento da docência e dos saberes pedagógicos. Ao escutarmos atentamente as narrativas docentes, pudemos, de fato, compreender como as experiências vivenciadas antes e no decorrer da formação para o magistério permanecem na memória dos professores, e, provavelmente, também, nas práticas pedagógicas. É isso que apontaremos e analisaremos a seguir - a relação entre as experiências vivenciadas pelos professores no decorrer da formação e a constituição dos saberes pedagógicos.

Neste ínterim, os docentes lembraram acontecimentos marcantes da vida escolar, acadêmica e profissional que contribuíram significativamente para a compreensão do que é ser um bom professor, entendendo este como aquele que sabe ensinar, que detém um saber pedagógico. Para o Professor 10, por exemplo

[...] há o saber da própria experiência do professor, porque foi esse primeiro saber com o qual eu me deparei e que me foi possível, foi esse saber da experiência que me foi possível é... Me deu condições para atuar no meu tempo e espaço, que eu não desprezo, porque ele é um das vias e que quando você vai caminhando nesse percurso do saber fazer pedagógico você vai requisitando outros... Conseqüentemente há necessidade de que você busque outros saberes que também lhe ajudem a explicar e a agir nessa realidade.

Fica evidente na fala deste professor que as experiências vivenciadas no início de sua atuação no magistério foram as primeiras vias de acesso aos saberes pedagógicos e que somente com suporte nisso ele pôde compreender seu próprio fazer, buscando, ao mesmo tempo, outros tipos de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da docência. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 187) tocam nesse tema quando exprimem que “O saber fazer do professor vai sendo alcançado após a sondagem inteligente e com a comunicação compartilhada da experiência”.

Quando ele diz não desprezar o saber proveniente das experiências vividas porque foi ele quem lhe deu condições para atuar como professor, está claramente reconhecendo a importância delas para sua formação, está, como nos expressam a autoras citadas, fazendo a sondagem inteligente acerca delas e estabelecendo uma comunicação compartilhada entre elas e os saberes pedagógicos. Nesse contexto, as experiências são imbuídas de um caráter formativo, articulando-se com a constituição do saber ensinar.

É, portanto, no exercício da profissão, nas vivências cotidianas em sala de aula, que se consolida o processo de tornar-se professor, isto é, “[...] o aprendizado da profissão a

partir do seu exercício possibilita configurar como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar”. (GUARNIERI, 2005, p. 05). A esse respeito Tardif (2014, p. 38-39) também salienta que

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, do saber-fazer e do saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experiências ou práticos.

Nessa mesma direção, o Professor 14 explica como seus saberes pedagógicos são constituídos. Ele diz o seguinte

Olha eu tenho construído isso, esses meus saberes em tudo que eu leio, em tudo que eu vejo, em tudo que eu escuto, em todas as experiências... [...] Então é assim que se constrói os saberes, pela vivência, pela experiência, pela motivação, pelo despertar de cada um né? Então a experiência em sala de aula vai lhe dando a oportunidade de conhecer cada aluno, de conviver com diversos comportamentos humanos, interagir com as pessoas e nessa interação você não vai traçando o perfil específico de ninguém, mas você vai traçando o seu próprio perfil baseado na sua aceitação com o próximo.

E, mais adiante, ele continua enfatizando que essa constituição

É sua perspectiva, é sua construção, o resultado de todas as suas experiências, das suas vivências, tanto as positivas, como as negativas, aquelas que você teve mais satisfação como aquelas que você teve mais angústia, dor, sofrimento, todas as experiências são válidas.

Com efeito, a relação entre a experiência em sala de aula e a constituição dos saberes pedagógicos, por parte deste professor, nos parece muito clara. Conhecer cada aluno e conviver com diversos comportamentos humanos em sala de aula impulsionam o desenvolvimento de intervenções pedagógicas diferenciadas. Adaptar o trabalho pedagógico às peculiaridades de cada turma de alunos instiga o professor a constituir saberes pedagógicos personalizados, isto é, aqueles que fundamentam a ação docente em cada contexto específico de ensino. De acordo com esta ideia, consideramos esclarecedoras as palavras de Tardif (2014, p. 50), quando enfatiza que

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos,

valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinada principalmente a objetivá-las, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. Tal capacidade é geradora de certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão.

Nessa perspectiva, compreendemos que os saberes provenientes da experiência docente estão intimamente ligados ao processo de constituição do ser professor, do saber ensinar, pois, como apontam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 71), “Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las, transformá-las”.

No nosso entendimento, o despertar de cada um, apontado há pouco pelo professor 14, é, portanto, um despertar formativo no qual o professor olha para cada situação particular da sala de aula. Na nossa compreensão este olhar possibilita o desenvolvimento e a articulação dos saberes pedagógicos, o que demonstra também o nível de complexidade desses saberes, pois eles estão sempre inseridos em um movimento dialético de constituição e reconstituição, são, de tal modo, saberes compósitos, flexíveis e abertos. Como enfatiza Tardif (2014, p. 181)

[...] essa capacidade de enfrentar situações é formadora: só ela permite que o professor desenvolva certos hábitos (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão.

A Professora 13 também enfatiza às experiências educativas que os docentes vivenciam no decorrer da atuação no magistério, situando-as como um campo privilegiado de constituição dos saberes pedagógicos. Nesta fala, ela aponta a experiência no magistério da Educação Básica. Vejamos como ela se expressa

Eu vejo a diferença no meu curso dos professores que tiveram essa trajetória de ensino na educação básica, como eles são melhores, como eles nos ensinam a ver melhor as coisas a questão da lógica, a questão da avaliação. Então eu acho que o professor universitário ele deve se formar dentro de uma trajetória de experiências que ele teve...

Na sua narração, a Professora 13 ainda fez questão de dizer que é um grave equívoco os editais para seleção de docentes universitários não considerarem todas as experiências educacionais trazidas pelos candidatos. Nesse contexto, ela salienta que

[...] por exemplo, a minha experiência como assessora pedagógica que eu tive no sindicato não tinha pontuação no currículo pra entrar aqui na URCA, então, as experiências pedagógicas que você teve não conta, conta artigo que você publicou, ou seja, você contrata professor? Não você contrata pesquisador né? Que as pontuações que o currículo exige pra entrar é de pesquisador não é de professor e isso se repete em todos os outros editais. Você vai disputar um edital da CAPES, não conta o tempo de docência, não conta as atividades pedagógicas que você fez. Não conta, só conta os artigos que você publicou, então, por exemplo, se eu sou professora já há muito tempo e pleiteio ser professora universitária, então um menino que nunca foi professor e ele tiver vários artigos publicados com a avaliação alta ele vai... Ele tá... Ou ele entra de igual com você ou ele até lhe supera, em vantagem nesse tipo. Então eu acho que a gente precisa valorizar mais essa trajetória do professor, valorizar cada passo dele, cada passo que ele dá né?

Analisamos, com suporte na fala desta professora, a ideia de que a experiência de ensino na Educação Básica permitiu a muitos docentes, seus colegas de profissão, compreenderem melhor as questões relativas ao ensino e à aprendizagem, ou seja, permitiu a constituição dos saberes pedagógicos que lhes servem de suporte para atuar com maior qualidade no Ensino Superior. Quando ela fala que estes professores, oriundos da Educação Básica, enxergam melhor as questões relativas à lógica do ensino e à avaliação, confirmamos o entendimento de que a experiência é um dos instrumentos de constituição dos saberes pedagógicos e que sem ela os professores não constituem, tampouco compartilham seus saberes e práticas, não apreendem a essência do que é ensinar e do que é aprender.

Por outro lado, analisamos a ideia de que valorizar as trajetórias dos professores é reconhecer suas experiências de vida e de formação, concebendo-as como dimensões formativas. Nesse contexto, a experiência é expressa como a base de sustentação para a constituição dos saberes necessários ao ensino. Estes, por sua vez, não provêm apenas da Ciência pura e aplicada, mas também das vivências, das práticas pedagógicas ministradas pelos professores no cotidiano do seu trabalho. Analisamos, ainda, o argumento de que essas trajetórias são contínuas, nunca cessam, pois os docentes estão sempre aprendendo. Como elucidada Arroyo (2013, p. 46), o ofício de mestre requer

Manter-se numa escuta sempre renovada porque esta leitura nunca está acabada. Como uma matéria pendente. Nunca aprovada. Um saber

pedagógico para ser vivido mais do que transmitido. Aprendido num diálogo atento, em primeiro lugar com os diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação e com os percursos daqueles com os quais temos o privilégio de conviver mais de perto...

De acordo com o autor acima o saber pedagógico é para ser vivido mais do que transmitido. Assim, é possível compreender que a gênese de constituição desse saber reside nas experiências vividas pelos professores no decorrer da atuação no magistério. O pensamento de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 250) corrobora igualmente essa perspectiva de análise, pois as autoras acrescentam que a preparação pedagógica dos professores universitários faz-se pelo diálogo com as experiências docentes constituídas gradativamente no decorrer da profissão. Destarte, “Uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução de sua experiência pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar”. Desse modo, as autoras assinalam igualmente que

O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado, são desafios e possibilidades metodológicas na preparação pedagógica dos docentes universitários. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 250-251).

Assim sendo, entende-se que a experiência e as práticas pedagógicas dos professores precisam ser desveladas e confrontadas com a teoria. As experiências docentes revelam, na verdade, uma teoria pedagógica em ação. Esta precisa ser analisada, investigada e problematizada nos processos formativos, ou, como argumentam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 58) “Nesse sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e, intermediados pela teoria, se voltam para a prática”.

É, portanto, somente após esse confronto entre teoria pedagógica e experiências e práticas docentes que os saberes pedagógicos são constituídos. O Professor 14 ratifica igualmente esta ideia, ao anunciar que “[...] os saberes pedagógicos eles tem que na verdade ter essa perspectiva de humanizar as pessoas de transformar as teorias nas grandes vivências, nas grandes experiências humanas”...

Também quando indagada sobre a constituição dos seus saberes pedagógicos, a Professora 12 diz que esta formulação se dá

Na convivência com seus alunos e com os sujeitos da escola como um todo né? E na relação com a família. Sem sombra de dúvida, ele não se constitui sozinho. [...] a medida que eu vou tentando, iluminado pela teoria que fundamenta os saberes pedagógicos, eu vou utilizando essas experiências e essas teorias para resolver questões práticas da minha sala de aula e do dia a dia da escola. Quando eu resolvo essas questões às pessoas dizem poxa realmente tem que ter um saber pedagógico, senão nós não teríamos saído dessa situação. Precisa da realidade né? Da práxis né? Pra que a gente possa ver realmente, poxa esse conhecimento ele é concreto, ele serve pra minha vida.

Aqui podemos perceber que as experiências proporcionadas pela convivência com todas as pessoas que fazem parte da escola e com a família constituem fonte importante para a conquista dos saberes pedagógicos. Isso significa que esses saberes também estão nas experiências vivenciadas em outros espaços da escola ou da universidade além do da sala de aula. Com relação aos outros espaços da universidade, que possibilitam a constituição desses saberes, o Professor 11 relata o seguinte: “*É na sala de aula é aí onde se forma o professor! Na sala de aula ou nos diferentes espaços da universidade é que se forma o professor. Aí a gente se constitui, aí a gente se identifica!*”.

O Professor 10 também toca neste ponto, quando diz que a constituição dos saberes pedagógicos dos docentes universitários se dá

No seu campo de atuação, na escola, comungando com seus pares, na academia, nos seus grupos de relações culturais e nos cursos de aperfeiçoamento profissional que entram essas organizações mais formais... é... ligadas a um currículo específico, institucionalizado e programado, são nesses lugares. Eu falo da academia eu penso nos cursos de licenciatura, mas também nas atividades que acontecem no decorrer desse estar do professor em formação. Há muitos eventos e programas e projetos que também podem estar presente nesse universo acadêmico. Uma participação num centro acadêmico, uma participação num projeto de pesquisa como bolsista, uma monitoria e aí vem, além das licenciaturas e das oportunidades que ela revela, as especializações, os mestrados, os doutorados. Porque cada um deles vai possibilitando um tipo de produção da fala, da escrita, da interpretação, da explicação. Quando eu estudo para explicar algo, quando eu escrevo para apresentar constatações, quando eu escuto no contato com conferências, no contato com meus colegas de sala com a experiência do professor que está ali na frente como orientador.

Já a Professora 12, reforça na sua narrativa o argumento de que utiliza suas experiências para resolver as situações cotidianas da sala de aula e que o saber pedagógico está intimamente ligado a estas experiências. Reforça, também, a importância da teoria como um caminho para elucidar sua prática. Compreendemos, com o relato desta professora, que os saberes pedagógicos e as experiências docentes estabelecem entre si uma relação dialética,

pois, é com suporte nelas os professores reformulam suas teorias. É também com o seu suporte que o saber pedagógico, como elaboração teórica e prática, se constitui.

Este é um procedimento sempre evolutivo que capacita os docentes para o enfrentamento das questões cada vez mais complexas da sala de aula. Como atesta Tardif (2014, p. 88), “O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências”... A esse respeito esse mesmo autor expõe que

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2014, p. 21).

Relacionamos as palavras do autor em destaque, com a ideia presente na fala dos entrevistados - a de que a experiência é, na verdade, o alicerce do trabalho desenvolvido pelo professor. Ela é um caminho, um instrumento de constituição e produção dos saberes docentes. Ghedin (2012, p. 155) corrobora com este pensamento quando nos diz enfaticamente que “Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática.”

É, portanto, mediante as experiências vivenciadas no decorrer do magistério que o saber pedagógico pode se constituir e encontrar o seu campo de atuação. Ele surge das vivências, da prática e das soluções encontradas pelos docentes no cotidiano do seu trabalho. Aflora também, dos conhecimentos oriundos das teorias da educação em confronto com as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, alguns entrevistados também apontaram, como fonte de constituição dos seus saberes pedagógicos, outras duas grandes experiências: a vivência como aluno, em todas as etapas da escolarização, e o convívio com outros professores, geralmente com aqueles mais experientes.

Com relação às experiências vivenciadas como aluno, o Professor 10 assim se expressa

[...] eu não posso dizer que eu me encontrei a primeira vez no curso magistério... Eu me encontrei a primeira vez quando eu fui aluno, eu me encontrei com a docência quando eu fui aluno, não necessariamente quando eu estudei para ser professor. [...] Pra mim o professor se forma quando ele é aluno, pra mim o professor se forma desde o momento em que ele entra em contato com os saberes da profissão que não necessariamente ele gestou. Quando nós somos alunos nós já começamos a conviver com formas e organização de um espaço, jeitos de tratar atividade e conteúdo, uma linguagem específica de um campo, nós lidamos com variáveis de avaliação, de objetivos a serem atingidos.

Mais adiante, em outro momento, esse mesmo professor retorna a esse ponto em sua narrativa, procurando enfatizá-la novamente. Vejamos o que ele diz

[...] então eu penso que não é só o lugar da profissionalização que garante ao sujeito os elementos para que ele possa agir diante de um grupo de estudantes e com seus pares, com seus colegas que são seus pares, mas anterior a isso tem toda uma vivência, enquanto aluno e enquanto sujeito participante de um lugar cultural.

Do mesmo modo, a Professora 13 sinaliza sobre a sua experiência como aluna, colocando-a como parte da trajetória formativa. Ela argumenta o seguinte

[...] eu analiso isso que essa formação do professor universitário ele se dá nas construções, nas escolhas, nas relações que tem né? Desde o ensino médio, a entrada na universidade. Na minha opinião eu não trato essa formação começando só na graduação e estacando nela, eu acho que é todo, uma trajetória, eu entendo que é uma trajetória e que ela é sempre continuada.

Com amparo nesses dois relatos, inferimos que muitos autores da área da educação, os quais estudam a formação docente, dizem que os processos formativos se iniciam muito antes da entrada dos professores nos cursos de graduação que preparam para o magistério. Na verdade, o que os autores querem dizer é que o aprendizado dos saberes necessários à docência não começa somente na formação inicial, mas vem desde início da escolarização, sendo paulatinamente estabelecido.

Com efeito, entendemos que, embora a formação inicial se configure como um espaço formal e institucionalizado de aprendizado sobre a docência, não podemos negar ou deixar de considerar as experiências dos professores no que diz respeito aos longos anos durante os quais estiveram na escola ou na universidade como alunos, aprendendo sobre o que é ensinar, acerca de como se comportar em sala de aula e a respeito do desenvolvimento do

trabalho docente, das tarefas e responsabilidades que são atribuídas ao professor. Como sintetiza Arroyo (2013, p. 155)

Levamos pela vida marcas de múltiplos tempos de socialização a aprendizagem e também da escola que frequentamos, das professoras e dos professores que convivemos por longas horas e longos anos. Lembramos mais seus gestos, suas práticas do que seus discursos. Aprendemos formas de pensar, de interpretar a realidade, de conviver, de ser.

Entendemos que estas experiências são também formativas, pois elas constituem aprendizados e cristalizam-se nas concepções, valores e atitudes dos professores. Além disso, elas fazem parte de uma história de vida, intimamente relacionada às trajetórias de formação. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79) também nos ajudam a elucidar essa temática, quando explicam que

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiência que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família. Têm experiência socialmente acumulada sobre as agruras da profissão, sua não valorização social e financeira, o desgaste emocional que acarreta...

Nessa mesma direção, Tardif (2014) aponta que, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a trajetória escolar anterior, uma vez que, durante mais ou menos 16 anos, eles estiveram em sala de aula desempenhando o papel de alunos. Com relação a essa experiência, o mesmo autor diz: “Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno”. (p. 20).

Nesse sentido, consideramos que as experiências que os docentes vivenciaram como alunos dizem muito sobre a constituição dos seus saberes pedagógicos. Elas são também uma via de acesso a esses saberes e estão ainda muito vivas na memória dos professores, regulando os modos de ser e estar na profissão. Por isso, entendemos que “Ser professora, professor, projeta uma determinada função social, e, mais do que isso, projeta ou

concretiza uma determinada cosmovisão que está incorporada a esse ofício”. (ARROYO, 2013, p. 126).

Estas experiências também são utilizadas como parâmetros para que os professores aceitem ou neguem determinados modelos de docência. Como acrescenta Carneiro (2010, p. 105), os saberes da experiência dos professores tornam-se indispensáveis ao exercício da profissão, pois eles “[...] são constituídos por conceitos, procedimentos, princípios, crenças e valores que formam um sistema de referência, com uma lógica interna própria que vai orientar a realização das diferentes atividades”...

Também conforme assegura Tardif (2014), as pesquisas desenvolvidas por ele e seus colaboradores comprovam que os saberes experienciais dos professores constituem o fundamento de sua competência, pois é com base neles que os docentes avaliam sua formação ao longo da carreira, que julgam a pertinência ou o realismo das reformas educacionais, dos programas e dos métodos instituídos por estas reformas no intuito de regularem o seu trabalho em sala de aula, para ele “[...] é a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão”. (TARDIF, 2014, p. 48). Já com relação às experiências vivenciadas no convívio com professores mais experientes, os docentes entrevistados relataram o seguinte

O Professor 14 diz

Fazendo faculdade me apareceu à oportunidade, a primeira oportunidade para lecionar, em algumas escolas né? E depois surgiu, certo, o primeiro grande desafio foi logo lecionar aqui... Então eu tinha concluído o curso superior e vieram vários convites e eu aceitei assim como um desafio, embora alguma coisa já me chamava né? Porque a minha família, praticamente é formada por educadores.

Após citar o nome de vários docentes que contribuíram na sua formação acadêmica a Professora 14 diz enfaticamente: “*Eu tive professores espetaculares! [...] Eu não tenho nem adjetivo pra conceituar assim... Eu nem gosto muito de falar porque eu me emociono!*” Nessa mesma direção, a Professora 09, ao lembrar a sua época de sua graduação, relata

Na graduação em pedagogia eu entendi que eu gostava da figura do professor, que era uma pessoa fantástica, não era a disciplina que ele lecionava era ele, era a pessoa, era o jeito como ele ensinava, era o jeito como ele lidava com todos nós. Ele era uma pessoa formidável!

O Professor 11, por sua vez, diz o seguinte: “*Eu aprendi foi em casa fazendo planejamento, estudando com outros professores, com os colegas né? Nas formações em serviço, na vida!*” E, por fim, a professora 12 conclui, dizendo

Que eu tinha uma... A minha madrinha era diretora de escola, professora e diretora de escola e acabava que eu me identifiquei muito com o trabalho que ela fazia né? Achava muito bonito, muito importante! E aí decidi... Assim não tinha na minha família histórico de professores formados né? Não tinha. E resolvi ser professora, então eu ingressei... Eu fiz vestibular para o curso de pedagogia...

No contexto desses relatos é interessante perceber como os docentes entrevistados aprenderam com estes mentores citados em suas falas. Este aprendizado, pelo considerável cunho emocional que carrega, tende a cristalizar-se na carreira do magistério. Entendemos que ele está não somente na memória, mas também nas práticas docentes, no modo de conceber a educação e o ensino. Esta experiência de conviver e aprender com os outros professores a como ensinar, a como planejar e ministrar aula ou avaliar os alunos é, sem dúvida, mais uma via de acesso aos saberes pedagógicos. Assim, é na figura de seus professores que os futuros docentes se reconhecem ou não, num movimento de aceitação ou rejeição de um determinado modelo de professor. Como sublinha Arroyo (2013, p. 124)

Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor(a) que somos e carregamos cada dia para o nosso trabalho? Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiram traços de outros mestres. Essa especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas das marcas que carregamos. São marcas permanentes e novas, ou marcas permanentes que se renovam, que se repetem, se atualizam ou superam.

Entendemos, portanto, que estas experiências contribuem para o aprendizado do que é ser professor, do que é saber ensinar, saber transmitir um conhecimento para que os alunos possam apreendê-lo significativamente. Nesse processo, aquele que ensina não está apenas transmitindo um conteúdo curricular, está também expressando valores, crenças e modo valorativos de compreensão da sociedade, do mundo, da educação e da docência. É por isso se diz que “Os valores, o dever moral de ser professor (a) se aprendem no lento convívio, exemplar dos “bons” ou “maus” professores e com a nossa cumplicidade de aprendizes”. (ARROYO, 2013, p. 125).

Ademais, como já afirmamos, partimos da compreensão de que o convívio com outros professores mais experientes é, por excelência, uma via de acesso aos saberes pedagógicos, em suma, é uma experiência intensamente formativa. Desse modo, julgamos ainda esclarecedoras as palavras de Arroyo (2013, p. 124-125) na seguinte passagem

Aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através de lições, discursos e conselhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício. Como se cada professora, professor que tivesse nos tivesse repetido em cada gesto: *“se um dia você for professora, professor é assim que se é”*. Elas e eles também eram, não representavam um papel. Convivemos por anos com nosso ofício personalizado, vivido. Fomos aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo: *“se um dia você for professora (a) é assim que deverá ser”*. Aprendemos essa forma específica de dever moral no convívio. Quantas vezes nós mesmos repetimos para os educandos: “aprende com teu colega, veja como ele é estudioso.”

Tardif (2014) discorre, ainda sobre esse ponto. O autor esclarece que é por meio da relação com seus pares que os professores partilham experiências coletivas. Nesse contexto, os saberes experienciais adquirem certa materialidade, isto é, de certezas subjetivas eles são transformados em discursos da experiência, sendo capazes de informar ou formar outros docentes, fornecendo respostas imediatas para os problemas que se mostram no cotidiano da sala de aula. Essa atividade de socialização de saberes é quase que uma ação natural dos professores, pois expressa a necessidade que eles têm de compartilhar suas vivências, bem como as soluções encontradas por eles no enfrentamento das situações cotidianas. Desse modo, entendemos que

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. (TARDIF, 2014, p. 52-53).

Não há como negar que nesse processo de partilha dos saberes necessários ao ofício, dos macetes da profissão, a imitação venha também a se configurar como um modo de aprendizado da docência. Dessa maneira, por intermédio da observação e da imitação, os docentes apreendem os modos de ser e estar na profissão, internalizam práticas pedagógicas e métodos de trabalho. Como apontam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 210) “Pode-se apreender por imitação, por repetição, por ensaio e erro, e, num nível superior, quando se atinge a

verdadeira finalidade da aprendizagem, pode-se dispensar o modelo, indo além dele”. Conforme Arroyo (2013, p. 125), este aprendizado é

O aprendizado por imitação e contágio. Se todos os ex-alunos lembram de maneira especial de alguns de seus mestres, os que optamos por esse ofício guardamos mais do que lembranças. Sua imagem nos acompanha e contamina nossa forma de ser no presente.

Além de possibilitar a apropriação dos modos de ser e estar na profissão, a imitação também nos revela que os docentes carregam as imagens dos professores que tiveram, internalizando em suas práticas os exemplos de seus docentes. Com efeito, a imitação também pode ser um caminho para que eles reformulem as práticas pedagógicas socialmente consagradas, criando maneira de entendimento e de compreensão sobre o ensino, bem como, renovadas possibilidades de atuação.

Até aqui procuramos demonstrar como as experiências vivenciadas pelos professores no decorrer da formação e da atuação no magistério medeiam à constituição dos saberes pedagógicos, ou seja, como contribuem para a constituição do saber ensinar. Analisando-se esse fato com base no referencial da racionalidade pedagógica, é possível compreender que os saberes oriundos da experiência permeiam essa racionalidade e fazem dela um espaço sempre aberto, flexível, que capacita o professor para dialogar com cada situação particular da sala de aula. Conforme Therrien (1997, 03), é possível sintetizar a idéia de que “[...] o saber de experiência docente deve atender a uma racionalidade que expressa argumentos capazes de sustentar os julgamentos e decisões de ação deste ator social, demonstrando sua verdade sem ser necessariamente julgamento de fato”.

Assim, entendemos que somente uma racionalidade complexa e flexível pode dar suporte à elaboração dos saberes docentes, especialmente aquele voltado para o saber ensinar, aquele que se constitui, como caracteriza Arroyo (2013), na passagem anterior, no que é vivido, nas experiências vividas pelos professores durante os anos de magistério. Conforme sinaliza Therrien (2012, p. 07) “Em outros termos podemos concebê-la como racionalidade dialógica, fundante da práxis educativa que, portanto, denominamos de racionalidade pedagógica por situar-se na base da práxis pedagógica”.

Esta racionalidade engloba o conjunto de saberes que são elaborados pelos docentes no cotidiano de suas práticas ou mesmo no contato com outros professores mais experientes. Por tal motivo, não pode ser concebida fora do contexto da epistemologia da prática, isto é, do estudo sobre a natureza e a constituição desses saberes. Como apontamos

anteriormente, por ser uma racionalidade que fundamenta a práxis pedagógica, ela expressa o princípio da intersubjetividade como característica central.

A intersubjetividade pode ser compreendida como a atitude crítica para dialogar com o outro e não apenas consigo, de compartilhar com o outro os sentidos e os significados atribuídos ao que se ensina e ao que se aprende. Com efeito, entendemos que é justamente no contexto dessa relação dialógica que os professores aprendem a ensinar, articulam seus saberes e experimentam as situações desafiadoras da sala de aula, que os impulsiona na estruturação de novos aprendizados.

Desta forma, quando ensinam, ao mesmo tempo em que mobilizam seus saberes e experiências, eles também se apropriam de novos conhecimentos e de novos parâmetros para o desenvolvimento da docência. Isso lhes amplia os saberes, as experiências, a capacidade de ensinar e de exercer seu ofício com qualidade. Sendo assim, a racionalidade pedagógica é responsável por sistematizar estes aprendizados, elucidando-os e colocando-os a serviço do trabalho do professor. Confirmando essa nossa perspectiva de análise, Ghedin (2012, p. 155) assinala que “A experiência docente é o espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências.” A esse respeito Therrien também acrescenta

Toda ação educativa é estruturada e sustentada por alguma racionalidade; os saberes diversos que sustentam uma decisão de prática e que servem para justificar uma intervenção educativa são articulados pelo professor. Este de alguma forma sabe justificar o que faz e apresentar argumentos que expressam sua compreensão de um determinado fenômeno ou de um modo de agir. Quando um docente formula mudanças no seu plano de ação e nas suas decisões de prática, ele manifesta indicativo de rearticulação de saberes e de uma nova racionalidade. (THERRIEN, 2012, p. 06).

No âmbito dessa discussão, Therrien enfatiza a ideia de que a racionalidade pedagógica da práxis intesubjetiva faz do docente um eterno aprendiz da vida e do mundo, ao mesmo tempo em que é responsável pela formação de sujeitos historicamente situados. Nessa perspectiva, a aprendizagem sobre o ofício nunca termina, a produção dos saberes jamais cessa, está em permanente evolução e re-evolução. Desse modo, sabemos que haverá sempre novas experiências a serem vividas, pois essa é uma condição inerente à docência. Em outra passagem, o autor explica que as decisões tomadas pelos professores no dia a dia da sala de aula instituem sua competência para ensinar e têm como pano de fundo as experiências vivenciadas ao longo da carreira do magistério. Sobre esse ponto, consideramos importante a seguinte reflexão

De forma conclusiva é possível afirmar que: competência envolve decisões de ação pedagógica apoiadas em saberes e racionalidade: instrumental/normativa, estratégica/objetiva e interativa/comunicativa; a estrutura racional do processo de decisão encontra suporte no saber da experiência do professor que em situação de práxis transforma de modo autônomo os saberes do seu repertório profissional em elementos que configuram uma intervenção competente... (THERRIEN, 2010a, p. 06).

Compreendemos que estas experiências são acumuladas e transformadas em um conjunto de conhecimentos orientadores que servem de suporte ao docente, a fim de este poder agir em contextos diferenciados de ensino, elas integram, portanto, a racionalidade pedagógica do professor.

Ao finalizarmos aqui o estudo sobre esta categoria de análise, evidenciamos a ideia de que conhecer as histórias de formação dos professores entrevistados nos possibilitou compreender como a constituição dos seus saberes pedagógicos, está intimamente relacionada com as experiências que marcaram suas trajetórias educativas.

Assim, mediante os relatos, compreendemos ainda que a constituição desses saberes é temporal, isto é, além de ser um processo atual, que se faz no agora, é também um processo longínquo, que carrega as marcas do que foi anteriormente vivido em termos de ensino. O resgate expresso na fala dos docentes acerca das suas histórias de vida, primeiro como alunos e posteriormente como professores, é em si o modo como cada um apreende a constituição dos saberes pedagógicos que lhes servem de suporte para ensinar na universidade. Na próxima categoria, demonstraremos o modo como a Pedagogia, entendida pelos professores entrevistados como a ciência da e para a educação, pode também ser concebida como fonte de constituição dos saberes pedagógicos. Assim, veremos adiante que o confronto entre a teoria pedagógica e a prática docente exprime-se como uma das principais vias de constituição desses saberes.

4.1.2 Pedagogia: a ciência da e para a educação, a origem e constituição dos saberes pedagógicos

“Portanto, a tarefa da teoria pedagógica – já que ela não pode subtrair em geral ao educador o conhecimento e a decisão das situações educativas, mas ao mesmo tempo não pode se furtar à sua tarefa de ser orientação teórica para o conhecimento e a decisão de situações educacionais – consiste em que ela introduz de tal modo o próprio educador na dialética de sua problemática, a problemática da determinação da tarefa educacional,

que este é impelido a uma autodeterminação consciente do problema na práxis”. (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 52).

Nesta categoria, trazemos o entendimento que os entrevistados manifestaram sobre o conceito de Pedagogia. Julgamos necessário criar esta seção porque constatamos que nos relatos dos professores acerca deste conceito todos apontaram a Pedagogia como uma grande ciência, aquela que vêem durante o desenvolvimento da história, se empenhando no estudo sobre a educação e o ensino, lançando as bases de compreensão sobre o que é ensinar e aprender. Desse modo, mediante os seus relatos nos foi possível compreender que o estudo dessa ciência, em confronto com as experiências docentes vivenciadas antes e no decorrer da formação é também uma via de constituição dos saberes pedagógicos por parte dos professores, sendo este confronto imprescindível ao desenvolvimento da docência.

Foram, então, muitos os relatos em que a Pedagogia apareceu como fonte originária de constituição dos saberes sobre o ensino, sendo entendida como ciência da e para a educação, que fornece as bases teóricas e práticas para que o ensino se realize. Já iniciando a apresentação e análise desses relatos, destacamos o da Professora 12, quando ela aponta que

Há! Pedagogia... Cada dia eu tenho consciência e ciência de que a pedagogia é uma grande ciência. Às vezes a gente fica dizendo assim o que o pedagogo faz? Qual o trabalho do pedagogo? Mas à medida que eu vou me inserindo cada vez mais no trabalho que eu desenvolvo na universidade e agora como professora de uma disciplina de estágio... [...] Eu vejo a importância das teorias educacionais pra iluminar a prática dos professores né? Quando eles tomam ciência, quando eles se dão conta que existem paradigmas educacionais e que as correntes sociológicas, filosóficas da educação interferem na nossa formação do ser profissional, e depois ser profissional professor né? É fundamental pra gente poder... E aí a gente só vai compreender isso porque a gente estuda a pedagogia, as teorias da educação.

É interessante destacar, ainda, outra passagem da narrativa dessa professora, especialmente onde ela diz que

[...] a pedagogia é uma ciência muito grande que se interrelaciona com todas as outras ciências e ela é capaz de dar esse suporte e essa maturidade intelectual para os outros profissionais porque não é só o professor que ensina né? Em qualquer profissão você tá ensinado alguma coisa a alguém né? E a pedagogia ela dá esse suporte teórico, essa compreensão de quem eu sou, quais as minhas posturas, o papel que a sociedade exerce fortemente no lugar que a escola ocupa, no tipo de professor que eu tive, no professor que eu estou sendo. Então a pedagogia é uma ciência né? Uma ciência da educação, uma ciência que envolve que se interrelaciona com as demais ciências de uma forma assim incomparável.

Mediante esses dois relatos, nos é possível estabelecer uma relação entre o estudo da Pedagogia e a constituição dos saberes pedagógicos dos professores. Quando a entrevistada diz na primeira narrativa que as teorias da educação fornecem subsídios para iluminar a prática docente e que somente o estudo dessas teorias capacita os educadores para tomar consciência das questões relativas ao “*ser professor*”, ela nos permite compreender que as questões referentes à docência e “*ao ser professor*” são principalmente aquelas que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem, isto é, que exigem o domínio dos saberes pedagógicos. Na segunda narrativa, é também perceptível a associação que a professora entrevistada faz entre o conhecimento dessas teorias e o desenvolvimento dos saberes necessários à docência, especialmente o pedagógico. Dessa maneira, ela diz que a Pedagogia, ciência da educação, é responsável por fornecer o “*suporte teórico*” e a “*maturidade intelectual*” para os educadores e, para dar conta dessa complexa tarefa esta ciência conecta-se as demais áreas do conhecimento, não para compreender cada área isoladamente, mas, antes de tudo, para entender como a atividade do ensino se relaciona com cada um delas.

Neste caso, inferimos que é somente com suporte nos conhecimentos sobre as teorias da educação que os docentes são capazes de constituir seus saberes pedagógicos, materializando a Pedagogia no interior das salas de aula e transformando-a numa ciência viva e dinâmica. Estes conhecimentos, ao serem apreendidos pelos professores nos cursos de formação para o magistério, são cotidianamente convertidos em saberes e práticas que visam à intervenção consciente e concreta na realidade educativa. Conforme Franco (2008), compreender a Pedagogia como uma ciência é reconhecer que as teorias da educação e as práticas pedagógicas estabelecem entre si uma relação dialética, é, portanto

Considerar que pensamento pedagógico e saberes pedagógicos são indissociáveis: a prática deverá fecundar as teorias e estas iluminarem as práticas, buscando uma nova lógica que permita ao cientista adentrar as portas da prática e aos práticos participar dos processos de pesquisa e construção do conhecimento. (FRANCO, 2008, p. 78).

Também conforme as ideias de Schmied-Kowarzick (1983, apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 66), a Pedagogia é a ciência da e para a educação e tem como objeto de estudo a atividade transformadora da realidade educativa, isto é, a práxis. Ela origina-se, portanto, na relação teoria-prática da educação, na própria ação educativa. Em conformidade com este pensamento, a Professora 09 aponta o caráter teórico e prático da Pedagogia,

caracterizando-a como uma ciência que possui vasto campo de aplicabilidade. Vejamos como a professora se expressa

Pedagogia é uma área de conhecimento que abrange um conjunto de teorias, de práticas, de relação entre teoria e prática. Aquele termo original, aquela significação originária atribuída a pedagogia de conduzir né? Aquele que conduz eu penso que ela é muito presente. Na minha compreensão ela é muito presente. A pedagogia não é uma área de produção de conhecimento em si, ela é uma área de aplicabilidade. Ela vai buscar em outras áreas, em outras ciências, em outros setores conhecimentos que são necessários, mas não é só porque o conhecimento é válido em si, ela vai buscar esses conhecimentos na psicologia, na filosofia, na sociologia, na antropologia na arte, com um objetivo que é uma aplicabilidade. Então ela tem esse caráter teórico prático, é dela!

É importante dizer que a fala da Professora 09 confirma nossa perspectiva de que o estudo sobre a Pedagogia é para os docentes entrevistados uma via de constituição dos seus saberes pedagógicos. Este entendimento está expresso no seguinte relato

Não tem como pensar em conteúdos pedagógicos fugindo dessa relação teoria e prática. Nem se pode pensar num praticismo, num ativismo que deixe de lado a fundamentação teórica e nem dá também pra se debruçar na fundamentação teórica sem ter uma inquietação. Os problemas precisam ser encontrados, essa teoria só tem sentido se ela vier iluminar e ajudar a compreender e a resolver algum problema. Os problemas emergem da prática, as soluções não, pra resolver você precisa ir além do imediato. A teoria ajuda a ir além do imediato, mas você precisa voltar para o cotidiano porque a teoria em si, isolada, afastada do contexto não transforma nada, não modifica nada. Então eu vejo e pedagogia como uma área de conhecimento que é capaz de mobilizar diversos conceitos, diversas teorias, áreas diferentes, mas todas elas se vinculando e se articulando para a compreensão do ensino, da aprendizagem da formação humana de uma maneira mais geral.

Nessa passagem da narrativa, é importante destacar a afirmação da professora, no momento em que ela diz não ser possível pensar nos conteúdos pedagógicos fugindo da relação teoria e prática. Esse relato reforça o entendimento de que as teorias da educação, em confronto com os saberes da prática, originam o que chamamos de saberes pedagógicos. Dessa maneira, entende-se que todo o arcabouço conceitual da Pedagogia tem como finalidade embasar o fazer docente, ao mesmo tempo em que este fazer serve como eixo norteador para que novas teorias possam ser gestadas, ou mesmo para que as que já foram consolidadas possam ser questionadas ou reformuladas.

É, portanto, nessa relação dialética que os saberes pedagógicos dos docentes são constituídos. Entendemos que eles emergem da prática, entretanto, carecem de elaboração teórica, isto é, da elucidação proveniente das teorias pedagógicas que incitam os educadores a refletirem sobre suas ações cotidianas. Como indica Pimenta (2012), os saberes docentes não são formados apenas na prática, pois também são nutridos pelas teorias da educação, as quais dotam os professores de variados pontos de vistas, oferecendo-lhes perspectivas de análise para que tenham uma ação contextualizada e possam compreender os condicionantes históricos, sociais e culturais que interferem nesta ação.

Outro elemento a ressaltar, apontado anteriormente pela Professora 12, refere-se à articulação da Pedagogia com o conteúdo das outras áreas. Entendemos, portanto, que a Pedagogia articula o conteúdo das outras áreas para melhor compreender o ensino e a aprendizagem. Ora, se todo o conjunto de teorias formuladas pela ciência da educação concorre para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, esta ciência busca também fornecer diretrizes e princípios norteadores para que os professores possam ensinar. Como bem pontua Franco (2008, p. 113), “A pedagogia é uma ciência que tem por fim específico o estudo e a compreensão da práxis educativa, com vistas à organização de meios e processos educativos de uma sociedade”.

Assim, compreende-se que a Pedagogia fornece o aparato epistemológico e didático para que os docentes possam se apropriar dos conhecimentos pedagógicos necessários ao trabalho que desenvolvem. Nesse cenário, de desenvolvimento da docência e de apropriação desses conhecimentos, os professores constroem saberes, assim como também ressignificam teorias e práticas a partir das experiências que vivenciam no cotidiano da sala de aula. Franco (2009, p. 13), ao explanar sobre este assunto, explica que

Os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres. A prática docente universitária, que produz saberes, fundamenta-se em seu exercício enquanto práxis. O conteúdo para a reflexão crítica é retirado dos fundamentos da ciência pedagógica; apenas tais fundamentos permitem a organização do círculo dialético teoria/prática versus prática/teoria, num processo transformador das práticas e das teorias; processo esse fundador dos saberes pedagógicos.

No cerne dessa discussão, Suchodolski (1979, apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 85-86) também acrescenta que a Pedagogia é uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa e que o conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível aos professores, não porque esta deva fornecer diretrizes rigidamente válidas

para todas as situações relativas ao ensino e à aprendizagem, mas porque possibilita a análise da cultura pedagógica em questão. Além disso, permite ao docente debruçar-se sobre as dificuldades que enfrenta no cotidiano do seu trabalho e superá-las de maneira criadora.

Trazemos, a seguir, a fala do Professor 11. Vejamos qual a relação que ele estabelece entre a Pedagogia e a constituição dos seus saberes pedagógicos

[...] pra mim hoje, e eu digo para os meus alunos, para qualquer aluno de qualquer curso que a pedagogia ela é a ciência! Ela é a ciência da educação! Ela nos dá motivos, que nos deu e que construiu ao longo da história né? Social, historicamente e pedagogicamente saiu construindo as bases pra gente ensinar melhor e o aluno aprender mais né? Que esse é o objetivo final é a gente ensinar melhor e aluno aprender mais. [...] Então pedagogia é uma ciência importante, é ela que estabelece as bases pra gente ensinar e aprender melhor. O que seria da educação sem a pedagogia? Ao longo da história a pedagogia foi se constituindo enquanto ciência, enquanto área de conhecimento e ainda tem muito o que oferecer porque a pedagogia ainda vai, como toda ciência, ela vai ainda estabelecer suas leis, seus princípios né? Pra que a gente possa a cada dia desenvolver um trabalho de qualidade, fazer uma educação de qualidade. O que seria da educação sem a pedagogia?

Ao analisar a narração deste professor, percebemos como o conhecimento sobre a ciência da educação é importante para ele, pois deixa isso claro ao questionar: “[...] o que seria da educação sem a pedagogia?” Ressalta, ainda, que esta ciência foi constituindo, no decurso da história, as leis e os princípios que regem a atividade do ensino. Este relato nos leva a compreender que é mediante o conhecimento formulado pela Pedagogia, que os educadores produzem os seus saberes pedagógicos. Como ainda enfatiza o entrevistado, ela é a ciência que nos dá motivos para ensinar, ou seja, “À pedagogia cabe estudar, conhecer e explicitar os diferentes modos de como a educação se manifesta, historicamente, como prática social”. (LIMA; GOMES, 2012, p. 195).

Que motivos são estes? Inferimos que estes estão relacionados às teorias da educação e à maneira como cada uma concebe o ensino, isto é, como orienta a prática educativa e organiza os procedimentos de ensinar e aprender por meio das suas diretrizes teóricas e metodológicas. Como elucida Saviani (2012, p. 01-02)

Ao longo da história da chamada civilização ocidental a pedagogia foi firmando-se como correlato da educação, entendida como modo de aprender ou de instituir o processo educativo. [...] No quadro apontado, a pedagogia desenvolveu-se em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática, sendo, em determinados contextos, identificada como o próprio modo intencional de realizar educação. Ao

longo de vários séculos, a pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa que deve continuar a ser desenvolvida...

Entendemos, portanto, que as teorias pedagógicas orientam o trabalho do professor, fundamentam suas ações, ajudando-o a explicar os motivos que o levaram a agir de determinada modo. Ademais, o estudo sobre a maneira como o ensino se efetiva no decurso da história, é imprescindível para que os professores tomem consciência de suas concepções.

Outra análise que fazemos do relato do Professor 11 está relacionada à passagem, onde ele diz que o principal objetivo da Pedagogia é fazer com que os professores ensinem melhor, para que os alunos aprendam mais. Nesse contexto, a ação de ensinar melhor está diretamente ligada a esta ciência. Isso porque ela capacita os professores com os instrumentos pedagógicos necessários à atividade do ensino, possibilitando a elaboração de saberes que emergem da própria prática social da educação, isto é, do exercício da docência. Nessa perspectiva, ensinar melhor pressupõe conhecer a teoria pedagógica constituindo, com apoio nela, os saberes que fundamentam a ação educativa. Nesse sentido, entendemos que

A pedagogia vincula-se diretamente a prática educativa que constitui seu campo de reflexão, pesquisa e análise, tendo como tarefa o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho pedagógico. É a ciência da e para a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno da educação, formula orientações para a prática a partir da própria ação e propõe princípios e normas relacionados aos fins e aos meios da educação. (FRANCO, 2008, p. 148-149).

Prosseguindo com esta análise, identificamos, nas falas dos outros professores, essa relação entre o estudo sobre a Pedagogia e a constituição dos saberes pedagógicos. Vejamos o que eles têm a nos dizer. A Professora 13, por exemplo, exprime o seguinte

[...] pedagogia pra mim ela é assim é quem nos dá os instrumentos para pensar... É muito rico você pensar em como vai ensinar as outras pessoas, em como vai contribuir com o aperfeiçoamento de outras pessoas, é muita responsabilidade, do que dizer a ela, do que ensinar a ela, do que construir com ela... [...] Então o ensinar é um ritual como disse o Pérez Gomez, ritual cultural né? Porque cultural? Porque ele exige, ele necessita você ter conhecimento do sujeito que você está ensinando, das relações de poder na qual estão embutidas naquelas estruturas, as práticas, as metodologias né? A forma de você se colocar... Concordo com o Giraldeli, que ela é uma ciência, que ela tem um objeto que é o ensino né?

Nesta narrativa, é interessante destacar o trecho no qual a professora enfatiza que a Pedagogia é para ela uma ciência que possibilita o pensar sobre o processo do ensino. A esse respeito, analisamos a ideia de que é no contexto dessa reflexão sobre o que, o como e a quem ensinar, que os professores constituem seus saberes pedagógicos. Ensinar é, portanto, mobilizar esses saberes, é articular uma ação educativa que esteja vinculada às especificidades de cada turma de alunos, é ir além da mera transmissão de conteúdos e possibilitar que aprendizagens significativas aconteçam. Como evidencia Tardif (2014, p. 178)

De fato, aquilo que chamamos de “saber dos professores” ou de “saber ensinar” deve ser considerado e analisado em função dos tipos de ação presentes na prática. [...] “o saber ensinar na ação” supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas. Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotina e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. O “saber ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes.

Acrescentamos que o ensino como atividade intencional de intervenção na realidade educativa exige que o professor reflita sobre a própria prática, que planeje sua ação, estabelecendo objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem ministrados, métodos e processos avaliativos a desenvolver. Dessa maneira, a sistematização da ação didática se caracteriza como práxis pedagógica, pois é uma ação que traduz uma intencionalidade, ela é norteada por uma teoria, e tem como finalidade a intervenção consciente na realidade educativa, no intuito de transformá-la.

Para Schmied-Kowarzik (1988), a práxis significa o processo de afirmação humana da vida na natureza e na história, ela conduz os seres humanos a refletirem sobre as leis objetivas que regem o mundo, as quais podem ser chamadas de teorias. Com suporte nas teorias, os indivíduos podem chegar a um planejamento e um domínio científico das forças naturais e da convivência social. Como também exprimem Cavalcante e Carneiro (2012, p. 192)

Nesse sentido, entendemos que a práxis olha para os problemas em seu conjunto, problematizando-os e chamando os envolvidos à apresentação de soluções coerentes com a razão que investiga, ou seja, a razão comunicativa na qual a comunicação é compreendida com base em todas as formas de

entendimento das simples formas de sinalização, a exemplo dos gestos e expressões simbólicas, até as formas de entendimento complexas, de escalonamento reflexivo.

A esse respeito, Libâneo (1994, p. 222), enfatiza igualmente a ideia de que o planejamento docente pode ser entendido como práxis pedagógica. Na qualidade de práxis, ele é “[...] atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas...” Entendemos, nesse contexto, que somente a Pedagogia, como ciência teórica e prática da educação pode capacitar os docentes para que eles dêem conta desta tarefa. Nessa perspectiva, podemos, então, garantir que

O planejamento e a formação consciente deste processo educacional coletivo constituem a tarefa responsável da pedagogia, de que esta só pode dar conta na medida em que constantemente põe à prova os seus planos e controla pela prática os resultados destes; neste sentido, a própria pedagogia se insere na experiência permanente da educação. (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 67).

A professora entrevistada entende ainda, que ensinar pressupõe ter conhecimento do sujeito a quem se ensina, bem como das relações de poder embutidas nesse processo. Aqui, inferimos a ideia de que, conforme a docente entende, o papel da Pedagogia não é apenas pensar sobre o que se ensina na da sala, mas é também refletir acerca do que se ensina para além dela. Desta maneira, esta ciência nos oferece subsídios teóricos e conceituais necessários para que possamos compreender o ensino como instância historicamente determinada, condicionada pelos diversos fatores que regem a vida em sociedade, isto é, fatores ideológicos, políticos, econômicos e culturais. Conforme sinaliza Rossler (2012, p. 74)

A educação é um campo social no qual as várias ideologias que perpassam a nossa sociedade se materializam de modo especial. Pela própria função da educação em formar indivíduos e, nesse sentido, em transmitir a cultura, os conhecimentos, os valores de uma época, esta assume o papel social de propagar ideologias.

É, portanto, no contexto dessa discussão sobre o caráter político e ideológico da educação que a Pedagogia pode também ser concebida como a ciência crítica que contribui para o desvelamento da realidade educativa, isto é, para elucidar os diversos fatores implicitamente expressos na ação de ensinar. Entendemos que, na sua vertente crítica, a

Pedagogia, “[...] ao expressar um projeto de educação que integra e adapta o aluno a uma sociedade, expressa também um projeto político-pedagógico da sociedade que o fundamenta e o determina”. (DAMIS, 2012, p. 181). Ainda sobre essa mesma temática julgamos esclarecedora a compreensão de Tardif (2014, p. 116) quando sublinha que

[...] a “pedagogia” não é uma categoria inocente, uma noção neutra, uma prática estritamente utilitária: pelo contrário, ela é portadora de questões sociais importantes e ilustra, ao mesmo tempo, as tensões e os problemas da nossa época que se encontram vinculados à escolarização de massa e à profissionalização do magistério. Nesse sentido, não se trata de uma noção que pode ser definida científica e logicamente. Trata-se, ao contrário, de uma noção social e culturalmente construída, noção essa na qual entram sempre ideologias, crenças, valores e interesses.

Com amparo nesse entendimento, compreendemos que a constituição dos saberes pedagógicos dos professores também é um processo que não se aparta do contexto social onde a atividade educativa se realiza. A constituição desses saberes, portanto, não se configura como elaboração individual e inata do professor, mas sim como uma formulação histórica e social que se efetiva dentro de um conjunto de relações sociais. Desse modo, evidenciamos a ideia de que “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc”... (TARDIF, 2014, p. 16).

Assim sendo, entendemos que a maneira como os professores desenvolvem seu trabalho no cotidiano das instituições de ensino e o modo como as relações sociais são estabelecidas no interior desses espaços interfere na constituição dos saberes e da identidade docente, isto é, no modo de ser, entender e desenvolver a docência. Essa compreensão nos permite elucidar que

[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambientes escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar, etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão. (TARDIF, 2014, p. 218).

Analisaremos agora a narrativa do professor 10 e do professor 14. A seguir vejamos o que eles afirmam

Eu vejo a pedagogia como uma ciência. Como uma ciência que estuda é... Uma ciência que estuda o fenômeno educativo, que para mim não acontece só na escola, então para mim ela é antes de tudo uma ciência que nos ajuda a compreender como os homens aprendem que fatores interferem nesses aprender, qual o papel deles nesse meio, causas e conseqüências de determinados pensamentos, posturas. Então esse fenômeno que a pedagogia estuda que é a educação não se dá, no meu entendimento só no ambiente escolar. Há uma relação entre tantas instituições, espaços de convivência de relações culturais aonde alguém se coloca diante do outro, no sentido de troca de diálogo de ensinar e aprender que a pedagogia ela se interessa por essas relações e consegue dar explicações sobre como isso acontece e o que está envolvido nesse processo. É uma ciência da educação e sobre a educação. (Professor 10).

Olha pedagogia para mim é a ciência da busca, da procura, é... da condução do conhecimento e do auxílio né? Aos outros no processo de entender e de compreender a unidade humana. A pedagogia ela está muito relacionada a ciência humana né o despertar para o próximo, para o entendimento e a compreensão e auxiliar os outros na perspectiva humana. (Professor 14).

Nas suas narrativas, estes docentes reforçam a perspectiva de análise anterior, trazendo novamente para a discussão o entendimento de que a Pedagogia é a ciência da educação. O Professor 10 deixa esse entendimento claro quando diz que esta ciência nos ajuda a compreender como as pessoas aprendem e os fatores que interferem nesse processo. O Professor 14, por sua vez, também deixa isso claro quando diz que ela é a ciência da busca, da condução do conhecimento e do auxílio aos outros indivíduos.

Compreendemos, então que a constituição dos saberes pedagógicos dos professores, assim como a formação da teoria pedagógica que os orienta, é sempre um processo inconcluso, inacabado e permanente. Com efeito, entendemos que a Pedagogia é, por excelência, uma categoria teórica e prática, pois orienta o processo de ensino ao mesmo tempo em que reflete sobre ele. Assim, o ensino é, para ela, tanto seu objeto teórico como seu objeto prático de estudo e tem como principal característica o movimento dinâmico e a dialogicidade.

Destacamos, no âmbito deste estudo, que essas características, próprias da ação educativa, repercutem na constituição dos saberes pedagógicos dos professores, tornando-os igualmente dinâmicos, inconclusos, pois dialogam com cada situação particular da sala de aula. Logo, eles estão inseridos no âmbito de um movimento dialético de construção e reconstrução. São, conforme Franco (2018, p. 57)

[...] saberes que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas e que lhe permitem colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, dando-lhe possibilidade de perceber e auscultar as contradições e assim, poder melhor articular teoria e prática. É possível, portanto, se falar em saberes pedagógicos, como sendo saberes que possibilitam aos sujeitos construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas.

Ao relacionarmos a discussão tecida até aqui com o eixo teórico que orienta esta pesquisa - a racionalidade pedagógica, inferimos que, de acordo com este referencial, a Pedagogia é também concebida como a ciência da educação, do diálogo e da formação da intersubjetividade. Assim, a ela compete organizar meios e processos para que a ação docente transcenda o nível da mera transmissão de informações e alcance o plano da mediação pedagógica. Como formula Therrien (2010b), os contextos intersubjetivos da ação docente são fortemente caracterizados pela atividade comunicativa da linguagem e postulam encontros permanentes de sujeitos que precisam ser motivados a compreenderem os múltiplos sentidos e significados dos conteúdos curriculares.

Ensinar, nessa perspectiva, é mais do que transmitir matérias, mas é, antes de tudo, interagir com o outro, estabelecer com o outro um diálogo gerador da aprendizagem, onde cada sujeito compartilha o seu modo de ver e entender o que está sendo tratado como tema de estudo. Para que isso ocorra, há de se organizar momentos de confronto entre os distintos repertórios de saberes presentes na sala de aula. Compreende-se, desse modo, que “O enfoque inter-relacional dos saberes possibilita uma visão mais interativa, integrada e integradora da realidade e requer o exercício da razão comunicativa”. (MARTINAZZO, 2005, p. 78). A esse respeito, Therrien (2010b, p. 05) também entende que

A dinâmica intersubjetiva que organiza e estrutura os saberes na ação comunicativa de mediação é movida por uma racionalidade de encontro de sujeitos. É imperativo reconhecer que os processos de ensino aprendizagem são condicionados pela postura de dialogicidade entre sujeitos.

Este referencial permite aos professores o desenvolvimento de uma razão aberta, crítica e dialética, habilitada a dar conta da complexidade da ação educativa, ou, como exprime Martinazo (2005, p. 73), uma razão “[...] processual, comunicativa, argumentativa e emancipadora”. Conforme indicamos em passagem anterior desta dissertação, o ensino, principal objeto de estudo da Pedagogia, traz a dialogicidade e o dinamismo como características centrais. Portanto, ele só se realiza na sua incompletude, no seu devenir e na possibilidade da constituição e reconstituição permanentes.

Os saberes pedagógicos que dão suporte a esse processo trazem igualmente essas características e só podem ser constituídos por intermédio de um pensamento também complexo. Desse modo, entendemos ser somente no contexto de uma Pedagogia intersubjetiva, que dialoga com as diversas visões de mundo manifestadas pelos alunos, que os saberes pedagógicos dos professores podem ser constituídos, isto é,

[...] uma pedagogia que se inspira na Filosofia da Intersubjetividade e que, pelo exercício argumentativo do *médium* da linguagem em forma de razão comunicativa e processual busca a unidade na multiplicidade das vozes e formas e possibilita a interlocução de saberes em intercomplementariedade com as demais ciências. (MARTINAZZO, 2005, p. 26).

Dessa maneira, compreendemos que a Pedagogia, ao ser concebida pelo prisma deste referencial, deixa de ser um conjunto de conhecimentos normativos e instrumentais e passa a ser entendida como uma ciência crítica guiada pela “teoria da razão comunicativa”, formulada por Habermas (1990, apud MARTINAZZO, 2005), na qual “[...] a competência lingüística e discursiva assume uma função de práxis comunicativa e de mediação-promoção da intersubjetividade”... (MARTINAZZO, 2005, p. 85).

Assim deduz-se que os saberes pedagógicos são mobilizados pelos docentes para responderem às questões particulares da sala de aula. Somente uma racionalidade pedagógica e intersubjetiva pode dar suporte à sua constituição dos mesmos. Consideramos, neste sentido, que a docência como gestão e transformação das matérias exige uma razão complexa, comunicativa e interativa, a qual não exclui o aspecto normativo e instrumental do processo de ensino advindo de outras áreas do conhecimento, como a tecnologia, mas que o integra numa ação educativa voltada para a emancipação humana e profissional dos sujeitos em formação. (THERRIEN, 2006).

Portanto, conceber a constituição dos saberes dos professores com suporte no desenvolvimento de uma racionalidade pedagógica significa compreender que estes saberes se desenvolvem não como um fazer mecânico, linear e repetitivo, mas como um saber-fazer reflexivo, orientado pela teoria da educação. Como sinaliza Tardif (2014, p. 65)

[...] a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação.

Compactuamos, portanto, dessa mesma perspectiva - a de que esses saberes não podem ser equiparados a um praticismo ou a uma orientação meramente prescritiva sobre o fazer pedagógico, mas que, ao contrário disso, eles dialogam com a prática para, com base nela, formular mais conhecimentos, isto é, outras modalidades de compreensão acerca da realidade educativa. Na próxima categoria, apresentaremos uma das concepções de saber pedagógico expressa nas narrativas dos professores entrevistados, isto é, aquela relacionada à constituição do saber ensinar. Passemos, então, à apresentação e análise dos dados relativos a esta temática.

4.2 A Concepção de Saber Pedagógico Expressa nas Narrativas Docentes

4.2.1 O saber pedagógico e a construção do saber ensinar

“Com o ensino, não chegamos sozinhos ao presente... Nem tampouco deixamos de acolher os que chegam depois de nós... é o tempo do encontro, é o olhar da construção, da troca... Sim, a docência requer memória, requer o olhar que entende a complexidade dos fatos, a fatalidade dos atos, o contexto das ideias e do conhecimento que se propõe e se propaga. É a ponte que falta para ressaltarmos a sua autonomia. É o lugar da história”. (PORTO; DIAS, 2013, p. 56).

Pesquisar sobre a constituição dos saberes pedagógicos dos professores é necessariamente compreender como eles concebem estes saberes, isto é, quais as definições e as teorias expressas nas suas narrativas que estão relacionadas a este conceito. Consideramos importante apreender estas concepções porque é com apoio nelas que os docentes desenvolvem suas ações em sala de aula e interpretam a própria formação. Nesta categoria, analisamos o entendimento dos docentes entrevistados acerca do conceito de saber pedagógico, demonstrando como ele está associado às questões relativas ao saber ensinar. Iniciamos nossa análise trazendo a fala do Professor 10, quando ele expressa sua concepção de saber pedagógico. Vejamos

Saber pedagógico? São os saberes que possibilitam ao professor agir intermediando o processo ensinar e aprender. [...] quando eu leio a realidade, quando eu me coloco diante de uma turma de estudantes, a partir da leitura primeira que eu faço eu tenho que mobilizar saberes para entender, para saber de onde eu posso partir, como eu posso desenvolver e avaliar esse meu... Essa minha relação com o estudante intermediando

também o contato dele com determinado conhecimento a ser trabalhado. Então ele é uma grande sistematização de explicações sobre como o professor se colocar, intermediando conhecimento e o estudante.

Observa-se nesta narração um vínculo evidente entre o saber pedagógico e o processo de ensinar e aprender. Quando ele exprime que este saber lhe possibilita agir, fazer uma leitura prévia acerca das necessidades de cada turma e entender de onde o seu trabalho deve partir, ele explicita o significado e a importância que o mesmo assume para o desenvolvimento da docência, já que ele está imbricado na própria ação do professor.

Nesse contexto, a leitura sobre as peculiaridades de cada turma de alunos é, na concepção deste professor, o ponto central de onde o saber pedagógico deve partir. Tardif (2014, p. 51) confirma essa perspectiva de compreensão, quando acentua que, “[...] no discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes.” Esse ponto, indica-nos, ainda, para o entendimento acerca das principais características do saber pedagógico, isto é, a complexidade e a flexibilidade, pois ele se organiza de modo a atender as particularidades de cada situação específica de ensino, cuidando para que esse processo não se distancie das necessidades de cada grupo de alunos.

Desse modo, mediante o relato do Professor 10, a elucidação de uma questão nos parece bastante clara: buscar um conceito para o saber pedagógico nos relatos dos docentes entrevistados é também buscar um conceito sobre o ensino, é compreender a relação de reciprocidade entre essas duas definições, o que demonstra o vínculo de correspondência entre um e outro. Sobre o conceito de ensino, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 48) dizem o seguinte

O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação desses sujeitos – professores e alunos – historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo. Então nos parece mais interessante compreender o fenômeno do ensino como uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre. Nessa perspectiva, não é possível dissecá-lo, para identificar suas regularidades, e com base nisso pretender a criação de regras, de técnicas e modos únicos de operá-lo.

Conforme pontuam as autoras, o ensino é sempre um processo em movimento, não sendo possível dissecá-lo, reduzindo-o a regras ou padrões técnicos a serem aplicados em todas as situações educativas. Esta compreensão explica a resposta fornecida pelo Professor

10 quando, ele diz que o saber pedagógico é mobilizado com base na leitura que se faz de cada situação particular de ensino e das características de cada grupo de estudantes.

Outro aspecto que nos chamou atenção na fala deste professor, está na passagem onde ele afirma que o saber pedagógico é aquele que possibilita ao professor agir intermediando a relação entre o conhecimento e o estudante. Compreendemos, a partir desse relato, que intermediar essa relação é uma das funções mais importantes da docência, pois é por meio dela que os estudantes têm acesso ao conhecimento científico elaborado pela humanidade no decorrer da história. Além disso, é mediando às diversas aprendizagens que os professores constituem o seu saber ensinar, que constituem conhecimentos, teorias e práticas.

Compreendemos, dessa maneira, que saber ensinar é mediar aprendizagens, é dialogar com o outro, partindo do que ele já sabe, para, junto com ele, se alcançar um novo patamar de abstração, de entendimento e de generalização do conhecimento. Nesse processo, o desenvolvimento da aprendizagem configura-se como um algo eminentemente histórico e social, de interação e de troca de conhecimentos. Por isso, concordamos com Saviani (2009, p. 69), quando ele diz o seguinte: “Se a educação é mediação, isso significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica”. O saber pedagógico, é, portanto, aquele que auxilia os professores nesta tarefa, razão pela qual ele é associado a constituição da docência.

Como dizem Pimenta e Anastasiou (2014), a aprendizagem exige a compreensão do conteúdo pelo aluno. Compreender significa “aprender em conjunto”, o que exige o estabelecimento de um sistema unificado, de uma rede de relações onde cada novo conhecimento é assimilado ativamente pelo estudante, ampliando ou modificando sua compreensão inicial e possibilitando melhor apreensão sobre o que está sendo estudado. As autoras dizem ainda que quando a aprendizagem ocorre, “[...] a visão sincrética, inicial, caótica, e não elaborada que o aluno trazia inicialmente pode ser superada e reelaborada numa síntese qualitativamente superior”... (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 209). Gasparin (2007, p. 130) chama esse momento de catarse e diz que é nele onde

O educando mostra que de um sincretismo inicial sobre a realidade social do conteúdo trabalhado, conclui agora com uma síntese que é o momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram seu processo de aprendizagem. É o momento em que indica quanto incorporou dos conteúdos trabalhados; qual seu novo nível de aprendizagem.

No centro dessa discussão entendemos que o professor é um medidor. Isso porque, ao ensinar, ele se mostra como um porta-voz da ciência, capaz de transformar os conteúdos científicos em conteúdos de ensino, em conhecimentos assimiláveis e compreensíveis por parte dos alunos. Na qualidade de mediador, “O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem”... (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 215).

Nesse contexto, a tarefa do docente é a de transpor esses conhecimentos para as situações de ensino e aprendizagem, contextualizando-os, tornando-os vivos e também reais. Entendemos, dessa maneira, que “Não basta fazer uma aula; é preciso saber porque tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso a compreensão e leitura da práxis”. (FRANCO, 2018, p. 57). A esse respeito, Saviani (2012a, p. 09) também acrescenta que o processo de ensino consiste no “Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.”

Esta compreensão permite-nos elucidar que mediar aprendizagens é uma tarefa complexa que não se esgota no domínio dos conceitos e das definições referentes às matérias de estudo, mas está, igualmente, no domínio dos instrumentos pedagógicos e didáticos que possibilitem aos educandos se apropriarem significativamente daquilo que aprendem, “A mediação implica, portanto, releitura, reinterpretação e resignificação do conhecimento”. (GASPARIN, 2007, p. 115). Como também elucidam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 78)

A mediação reflexiva, entenda-se, é um trabalho de investigação, é um trabalho com o conhecimento. Consiste em relacionar a atividade de aprender dos alunos aos conhecimentos que permeiam a sociedade, que foram nela produzidos e a constituem; em relacionar a aprendizagem do “eu” à aprendizagem do “nós”. [...] A mediação reflexiva é tarefa complexa que exige conhecimento.

Desse modo, o saber pedagógico é a própria docência em ação, é o movimento de construção e reconstrução do saber ensinar. Ele caracteriza-se como um instrumento basilar e primordial em que se fundamenta a mediação realizada pelo professor. Desse modo, entendemos que “O saber-fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 167).

Não há docência sem o domínio desses saberes, assim como eles não se desenvolvem fora do exercício da docência. Como assinala Franco (2018, p. 62), os saberes

pedagógicos configuram um caminho para que o educador desenvolva o conhecimento sobre a condução, a criação e a transformação das suas práticas, eles “[...] funcionam como saberes estruturantes do conhecimento profissional, que outorgam identidade ao docente e que vão se constituindo nos caminhos da prática”.

Dando continuidade a nossa análise, destacamos agora a fala da Professora 13. Ao conceituar saber pedagógico, ela assim se expressa: *“Na minha opinião o saber pedagógico ele está relacionado especificamente com a atividade de ensinar, ensinar educando, então esse saber ensinar tem uma relação com o saber pedagógico”*... Seguindo essa mesma compreensão, o Professor 11 diz o seguinte: *“Ele tá na metodologia de trabalho, no planejamento. Então pra mim esses saberes pedagógicos existem e são eles os instrumentos necessários que a gente precisa utilizar pra fazer um trabalho de qualidade”*.

Nas suas narrativas, tanto a Professora 13, como o Professor 11, evidenciam que o saber pedagógico se relaciona com o saber ensinar, o que confirma nossa perspectiva de análise e até justifica a criação desta categoria. Muitos autores também cuidam dessa relação, procurando evidenciar como este saber está imbricado na prática dos professores e como ele se desenvolve. Segundo Franco (2018), por exemplo, o saber pedagógico do professor é constituído na sua capacidade de articular o aparato teórico-prático, mobilizando-o nas situações concretas da sala de aula. Ele também está ancorado, na capacidade de constituir novos saberes a partir das práticas, relacionando-os com seu objeto de trabalho que é a docência.

A este respeito Brisolla (2018) diz que os saberes pedagógicos são fundamentais na constituição do saber ensinar, assim como saber ensinar supõe o domínio do seu campo específico de conhecimento, isto é, dos saberes necessários ao desenvolvimento da docência. Nessa dinâmica, *“O professor (re)constrói os saberes pedagógicos a partir da práxis, ao promover outras atividades, ao buscar outros conhecimentos e ao procurar formas de estar sempre melhorando”*. (BRISOLLA, 2018, p. 79).

Por outro lado, o Professor 11, diz que o saber pedagógico auxilia os docentes no desenvolvimento de um trabalho de qualidade e que ele se encontra na metodologia utilizada, bem como no processo de planejamento da aula. Desse modo, entendemos que o domínio desse saber, por parte dos educadores, se mostra como um dos instrumentos para que a qualidade do ensino se efetive; apontamos, ainda, que a preparação da aula é, por excelência, um espaço de constituição dos saberes docentes. É nela que os professores estabelecem os objetivos, conteúdos, métodos de ensino e procedimentos avaliativos que deverão ser empregados em cada momento, ela, configura-se, portanto, como “[...] atividade consciente

de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas”... (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Assim, o planejamento desempenha papel importante para o ensino e a aprendizagem, constituindo-se como referencial, um caminho norteador que indicará constantemente aos professores e alunos de onde se deve partir e aonde se intenta chegar. Ele possibilita ao educador refletir cotidianamente sobre a sua prática, impulsionando-o no rompimento com a “práxis pedagógica repetitiva” e incitando-o na construção da “práxis pedagógica criadora”. (LEFEBVRE, 1979, apud AZZI, 2009).

Analisando a fala da Professora 12, também encontramos uma relação, estabelecida por ela, entre os saberes pedagógicos e o saber ensinar. Vejamos o que ela diz

[...] pra mim assim foi fundamental quando eu escutei essa discussão sobre saberes pedagógicos. E antes de saberes pedagógicos compreender que existem saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Isso me ajudou muito a trabalhar com os meus alunos e que eu pudesse fazer com que eles entendessem primeiro que todo mundo tem saberes né? [...] E isso a origem é o Paulo Freire né? Que o Paulo Freire vai dizer que o aluno não é um vasilhame vazio que eu vou depositar conhecimento, na verdade são sujeitos em sala de aula, então são sujeitos que tem conhecimentos. [...] E então, essa compreensão já permite dizer que a sala de aula é um lugar de debate permanente entre saberes, agora aí o professor ele traz o que junto com ele? O saber do conhecimento e o saber pedagógico que é o de como ele vai dialogar, organizar essa sala, dialogar o debate, ajudar os alunos nos seus processos de aprendizagem, escolher as melhores metodologias né? Recomeçar sempre, flexibilizar e tudo isso faz parte dos saberes pedagógicos.

Entendemos que, quando a Professora 12 aponta que este saber é aquele utilizado pelo professor para dialogar com seus alunos, ajudar nos processos de aprendizagens dos mesmos, escolher as melhores metodologias e flexibilizar o processo de ensino, esta relação nos parece muito clara, pois como a professora entrevistada enfatiza: “[...] tudo isso faz parte dos saberes pedagógicos”. (Professora 12). Encontramos em Tardif (2014, p. 120) a elucidação para esse ponto, especialmente quando o autor se refere aos outros tantos saberes incluídos no saber ensinar. O autor salienta que

[...] um professor, em plena ação com seus alunos na sala de aula, elabora estratégias e esquemas cognitivos, simbólicos, que o ajudam a transformar a matéria em função de condicionantes como o tempo, o programa, o projeto pedagógico da escola, a velocidade de assimilação dos alunos, os limites impostos pela avaliação, a motivação dos alunos etc.

Com efeito, o saber ensinar envolve a organização de um trabalho pedagógico diretivo, onde o professor vai paulatinamente construindo sua prática educativa mediante análise das diversas situações vivenciadas junto aos estudantes. Envolve, ainda, a reflexão crítica sobre as próprias ações, uma vez que é com suporte na leitura que se faz delas que o docente mobiliza teorias para orientá-lo na compreensão do que está sendo vivido, ao mesmo tempo em que mobiliza diversos modos de intervenção na realidade educativa. Assim, concordamos com Franco (2008, p.134) quando ela sintetiza que

Aquilo que antecede a possibilidade de produção de conhecimento sobre a prática são os saberes pedagógicos, saberes estes, que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática.

Ainda sobre o relato da Professora 12, quando ela afirma ser necessário que o docente traga com ele tanto o saber do conhecimento como o saber pedagógico, entendemos que este saber é justamente o que vai possibilitar que o ensino aconteça. Sabe-se, neste sentido, que possuir somente o domínio dos conteúdos curriculares não é suficiente, tampouco é garantia de aprendizado por parte dos estudantes. Assim, este saber possibilita ao educador operar com a “tríade pedagógica” (HOUSSAYE, 2004, apud FRANCO, 2008), isto é, estabelecendo a relação entre ele, o conhecimento e os alunos, de modo que estes possam se apropriar ativamente daquilo que aprendem.

Compreendemos que esse processo se caracteriza como uma práxis pedagógica, pois é intencional, epistemologicamente orientado e tem como finalidade a transformação de uma determinada realidade. É, portanto, por intermédio dele que se opera a objetivação do professor, isto é, a materialização concreta daquilo que foi idealizado por ele no início do processo educativo. A esse respeito, julgamos esclarecedora a comparação que Saviani (2012a, p. 65) estabelece entre o trabalho do cientista, que representa o saber do conhecimento, e o do professor, que representa o saber pedagógico. Na inteligência do autor

[...] o cientista tem uma perspectiva diferente da do professor em relação ao conteúdo. Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim; trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação.

Outro aspecto que enfatizamos na fala da Professora 12, está relacionado à seguinte afirmação dela: “[...] *o aluno não é um vasilhame vazio que eu vou depositar conhecimento*” e que “[...] *a sala de aula é um lugar de debate permanente entre saberes*”. Esta compreensão acerca do fazer docente nos permite elucidar que os saberes pedagógicos são também constituídos na relação de diálogo que os professores travam com seus alunos, isto é, no conhecimento sobre as múltiplas visões de mundo presentes na sala de aula. Como nos diz Freire (2017, p. 109), “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Entendemos, portanto, ser conhecendo o que os alunos já sabem que os professores podem articular uma prática pedagógica contextualizada; podem, assim, viabilizar o confronto entre o saber do aluno e o saber científico, contribuindo para que o estudante realize “O desvelamento do mundo e de si mesmo” (FREIRE, 2017). A esse respeito, Freire (1996, p. 118-119) ainda nos diz que

Na verdade, meu papel como professor ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-lo, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. [...] É nesse sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo aprendo a falar com ele.

Efetivamente, o saber ensinar configura-se como um processo essencialmente dialógico, de ressignificação e compartilhamento de saberes, de socialização do conhecimento e de constituição ativa dos significados atribuídos aos conteúdos de ensino. Partimos agora para apresentação e análise do relato da Professora 09. Vejamos como ela articula o seu relato

O que são conhecimentos pedagógicos? São conhecimentos relacionados à ação, a prática e a teorização da pedagogia. São conhecimentos tanto relativos ao ensino, como a educação num sentido mais amplo e aquelas teorias e concepções que nos ajudam a compreender o processo educacional. Por isso que os conhecimentos pedagógicos não se restringem num âmbito estreito, eles se alargam. Qual é a diferença de um conhecimento da psicologia e de um conhecimento pedagógico que lance

mão da psicologia? O conhecimento pedagógico integra naquela relação teoria e prática. A pedagogia vai ao campo da psicologia compreender um fenômeno que surge no âmbito da pedagogia.

Identificamos nesta narração o fato de que a professora preferiu utilizar a expressão conhecimento pedagógico em vez de saber. Respeitamos o posicionamento dela e atribuímos sua preferência às convicções teóricas que foram constituídas no decorrer da sua formação. Como já pontuamos, as experiências vivenciadas pelos docentes no decorrer da formação e da carreira repercutem na maneira como eles concebem as teorias que tratam da educação e do ensino. É válido dizer que, durante a entrevista narrativa, ela nos explicou o motivo da sua escolha, dizendo que não sabia explicar ao certo porque preferia a palavra conhecimento, mas que talvez fosse pela falta de entendimento, de leitura e afinidade com os principais autores que utilizam o termo saber. Ela acrescenta, justificando o motivo da sua escolha: *“Pode ser um preconceito meu, pode ser uma falta de leitura dos principais autores que usam o termo saberes, talvez sejam autores com os quais eu não me integre bem, que eu venha de uma formação em que o termo conhecimento aparecia com mais força né?”* (Professora 09). Não encaramos este fato como algo que pudesse interferir na nossa análise, uma vez que esclarecemos anteriormente o que entendemos pela palavra saber.

Assim, dando continuidade a nossa análise, ressaltamos que a Professora 09 deixa claro que os conhecimentos pedagógicos dizem respeito ao ensino e abrangem tanto a prática pedagógica como as teorizações desenvolvidas pela Pedagogia. Nessa perspectiva, podemos inferir que os saberes pedagógicos nascem justamente desse confronto entre as teorias da educação e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores no cotidiano do seu trabalho.

Eles surgem, portanto, das vivências e da maneira como os docentes interpretam essas teorias, isto é, no modo como materializam suas convicções teóricas na sala de aula. Como sintetiza Pimenta (2011, p. 57), “O saber pedagógico se elabora, na prática de cada professor, na “química” que faz entre teoria e prática. É essa prática (práxis) que confere autoridade, generaliza e nutre a pedagogia, em sua especificidade”.

Conforme, também, aponta Tardif (2014), os saberes pedagógicos articulam-se às ciências da educação, na medida em que eles integram, na prática cotidiana dos professores, os conhecimentos provenientes dessas ciências, a fim de legitimá-los “cientificamente”. Assim, para atingir fins pedagógicos, o docente baseia-se em juízos decorrentes das teorias e das tradições pedagógicas assimiladas e interiorizadas por ele no decorrer da experiência no magistério, sendo esta entendida como uma fonte viva de sentido que permite ao educador

esclarecer as questões do presente e antecipar o futuro. A esse respeito Tardif (2014, p. 137), acrescenta que

[...] os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o “como fazer”. Noutras palavras, a maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num “saber-fazer” técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza.

Desse modo, partimos da compreensão de que o saber pedagógico também se constitui no conhecimento que os docentes possuem sobre as teorias da educação. Entretanto, como enfatiza o autor, na citação, essas teorias não são passíveis de uma aplicação imediata na sala de aula, no modo como foram pensadas e elaboradas pelos pesquisadores da área. Sendo assim, os professores, embasados no entendimento e na leitura que fazem das teorias, são responsáveis por ressignificá-las e incorporá-las a cada contexto educativo. Julgamos ainda esclarecedora a passagem onde o autor em destaque salienta que

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. (TARDIF, 2014, p. 234).

Franco (2008), também, trata desse assunto e expõe que as teorias educacionais nem sempre expressam a realidade complexa do fenômeno educativo, pois, segundo a autora, elas, muitas vezes, não traduzem o sentido implícito das práticas docentes, não sendo possível, aos professores, aplicá-las diretamente na realidade educativa. Desse modo, eles apresentam-se não como um conjunto de regras a serem rigorosamente seguidas, mas como diretrizes norteadoras para o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse contexto, é possível concluir que as teorias dos educadores, ao serem confrontadas com a realidade do ensino, são reelaboradas com suporte na prática. É, portanto, na ressignificação das teorias por intermédio da prática que os saberes pedagógicos são constituídos. Conforme expressa a autora em destaque

[...] os saberes pedagógicos são construções cognitivas, realizadas pelos professores, a partir de sua prática cotidiana, que é significada, inicialmente

por conhecimentos pedagógicos prévios, que se organizam sob forma de concepções e pressupostos, sobre os sentidos de ser e de estar professor. (FRANCO, 2008, p. 136).

Em outra passagem a mesma autora retorna a esse mesmo ponto, voltando a enfatizar que é por meio dos saberes pedagógicos que os professores ressignificam os conhecimentos provenientes da teoria da educação. Ela argumenta que

Os saberes pedagógicos ajudam os docentes a mobilizar os conhecimentos pedagógicos na transformação de suas práticas e dos próprios saberes que vão sendo percebidos como ultrapassados ou inadequados para algumas situações. (FRANCO, 2009, p. 22).

Entendemos, no contexto dessa discussão, que os professores se apropriam tanto dos conhecimentos pedagógicos desenvolvidos pela ciência da educação, que chegam até eles por meio da formação, incluindo a inicial e a continuada, e os cursos de aperfeiçoamento, como dominam os saberes necessários ao seu ofício, aqueles produzidos no interior da atividade docente, no confronto entre teoria e prática, nas vivências em sala de aula, na relação com os alunos e com outros professores, isto é, no processo de aprender a ensinar.

Outro aspecto a destacar na narrativa da Professora 09, está na passagem onde ela diz que os conhecimentos pedagógicos não se restringem ao âmbito do estudo sobre a Pedagogia. Assim, por exemplo, conforme a professora: “*A pedagogia vai ao campo da psicologia compreender um fenômeno que surge no âmbito da pedagogia*”. No centro dessa discussão, inferimos que a ciência da educação vai buscar em outras áreas do conhecimento os fundamentos necessários para que possa compreender a educação em toda a sua complexidade. O ensino, como um fenômeno multifacetado, não pode ser compreendido apenas pelo enfoque pedagógico, ele necessita também ser visto pelo olhar de outras ciências, como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia e outras tantas áreas que estabelecem relação estreita com a Pedagogia.

Assim, embora a Pedagogia não possua a supremacia sobre o seu objeto, isto é, um objeto exclusivamente seu e que somente ela estude, possui um enfoque que lhe é próprio, que é o educacional, o pedagógico, portanto, a ela compete a tarefa de fornecer diretrizes norteadoras para a atividade educativa. É a ciência da e para a educação e é, ao mesmo tempo, a teoria e a prática da educação. Como afirma Libâneo (2010) À pedagogia integra os enfoques parciais dessas diversas ciências para elaborar uma compreensão cada vez mais

complexa dos problemas educativos e, nesse caso, os saberes dessas ciências convertem-se em saberes pedagógicos.

Analisaremos agora a fala do Professor 14. Com relação ao conceito de saber pedagógico ele expõe o seguinte: “*Então o saber pedagógico é essa construção, ele é muito importante em todas as áreas do conhecimento e se apresenta como forma de perspectiva de construção, mas somente através da própria realidade do sujeito*”... Com base nesse destaque, é possível compreender que este saber só pode ser desenvolvido no cotidiano da sala de aula, na vivência e no âmbito de cada situação específica de ensino. Com este relato, o docente também confirma nosso entendimento acerca da constituição desses saberes, isto é, o de que eles são produzidos no interior da ação docente, mediante o confronto entre a teoria e a prática. São, portanto, saberes dinâmicos e estão inseridos em um movimento permanente de criação e recriação.

Brisolla (2018) nos ajuda a elucidar o que o Professor 14 disse, quando explica que os saberes pedagógicos são produzidos de modo contínuo, da experiência cotidiana do processo de ensinar e aprender e também a partir dos modos de percepção, atuação e (re)significação os conhecimentos teóricos. A autora diz, ainda, que estes saberes são constituídos, também, pelo significado que cada educador atribui a sua atividade no seu dia a dia, tomando por base seus valores, visão de mundo, história de vida, suas representações e o sentido de ser e estar professor.

Ao finalizarmos este estudo, ratificamos que mediante a fala dos educadores, foi possível compreender que a concepção de saber pedagógico expressa nos seus relatos está intimamente relacionada aos conceitos que definem o ensino e a aprendizagem. Assim, para estes docentes, saber ensinar não é apenas ter o domínio dos conteúdos curriculares, mas é igualmente ter o domínio dos instrumentos pedagógicos que possibilitem, ao aprendiz, a apropriação crítica dos conteúdos. Inferimos que este processo se configura como um movimento permanente de significação dos saberes docentes, de modo que, à medida que ensinam, os educadores estão aprendendo e estabelecendo novas modalidades de compreensão acerca da realidade educativa.

Tecendo essa discussão com base no referencial da racionalidade pedagógica, evidencia-se que as narrativas dos professores entrevistados concorrem para aquilo que nos orienta Therrien (2010b, p. 09), quando diz que “[...] a competência docente do saber ensinar é instituída por essa racionalidade percebida como pedagógica”. Assim, saber ensinar significa competência para realizar a transformação dos conteúdos curriculares em conteúdos de aprendizagem e dotar esses conhecimentos de significados que ultrapassam aqueles já

estabelecidos pela lógica interna de cada disciplina. Desse modo, entende-se, conforme sintetiza Therrien (2010b, p. 05), que a competência do saber ensinar está situada além do domínio dos conteúdos de um campo específico de conhecimento, por isso “[...] requer a transformação pedagógica dos conteúdos a ensinar considerando a dinâmica da relação de mediação entre o docente e o aprendiz”.

Com efeito, o ensino é tecido no confronto entre os saberes que os educandos já dominam e aqueles que eles precisam ainda dominar. A sala de aula, longe de ser um espaço de transmissão e recepção passiva de conhecimentos, torna-se um lugar de criação, diálogo e compartilhamento de experiências. Ensina-se, nesse contexto, não pela reprodução mecânica que induz os sujeitos a repetirem tudo àquilo que já foi exaustivamente exposto pelo professor, mas sim pela elaboração coletiva de significados, caracterizando um diálogo intersubjetivo.

Nessa perspectiva, o saber pedagógico é entendido como aquele que auxilia o educador nesta ação mediadora. Ele decorre, portanto, de uma racionalidade criadora que não se limita a executar regras e prescrições técnicas sobre como ensinar, mas que instiga o professor a criar, em cada contexto educativo, um novo formato de atuação e intervenção, instrumentalizando-o para que ele possa realizar a sua tarefa de mediador. E qual o significado desta tarefa? Conforme sinaliza Therrien (2010b, p. 05), “A mediação pedagógica aponta para sujeitos em interação de comunicação que permite transformar os conteúdos para torná-los acessíveis aos aprendizes”. No bojo dessa discussão, o autor enfatiza que a ação docente, como prática de mediação, tem como elementos constituintes

1) os objetivos e valores educacionais assumidos pelo docente; 2) suporte em referenciais fundados em teorias científicas e pedagógicas; 3) apoio em saberes empíricos construídos na observação ou na experiência profissional, passada e atual; 4) e, finalmente, adequação às circunstâncias ligadas às peculiaridades da situação e do momento da intervenção. (THERRIEN, 2010a, p. 04).

Nesta acepção, o saber ensinar não tem origem somente na prática, isto é, no mero praticismo desconectado do conteúdo político da ação educativa. Ele é, ao contrário disso, epistemologicamente orientado e tem como via de constituição o confronto entre a teoria e a prática da educação. Por fim, o vínculo que estabelecemos entre a constituição do saber ensinar e a racionalidade pedagógica nos permite afirmar que somente uma razão intersubjetiva pode dar suporte a esse processo, pois ela permite o movimento dialético de elaboração e reelaboração dos saberes docentes.

Prossigamos, então, com o estudo da próxima categoria. Apresentaremos adiante a segunda concepção de saber pedagógico expressa nas narrativas dos professores entrevistados. Nesta, esse saber é entendido como aquele que traduz a especificidade da atividade docente, ou seja, que define a docência como um campo profissional para o qual é necessário o domínio de saberes específicos.

4.2.2 O saber pedagógico é o saber que demarca a profissão docente, que define a docência como um campo profissional específico

“[...] os profissionais da educação são sujeitos e não objetos. São portadores da epistemologia da prática, pois têm conhecimento e referencial teórico, construídos a partir do próprio campo de trabalho, que é o que os diferencia e estabelece a profissão”. (CAVALCANTE, 2005, p. 220).

Alguns professores expressaram nas suas narrativas uma concepção um pouco mais abrangente sobre o saber pedagógico, além daquela onde este aparece como correlato ao processo de ensino aprendizagem e ao saber ensinar. Assim, a compreensão desses educadores parte de um entendimento cujo saber pedagógico é também aquele que define a docência como um trabalho específico, que se distingue de outros ofícios da sociedade, o que exige o domínio de conhecimentos próprios para sua realização. Desse modo, observamos que três dos entrevistados enfatizaram esta ideia, razão pela qual, criamos esta categoria. A seguir selecionamos a fala da Professora 13, quando esta conceitua o saber pedagógico. Ela diz o seguinte

Eu penso que o saber pedagógico ele é quem vai nos... É o eixo central da valorização do professor, de quem trabalha com o ensino, por quê? Saber pedagógico ele é um instrumento que vai consolidando a nossa profissão, vai consolidado nós professores como profissionais. Nós ainda estamos nessa busca dessa valorização e dessa consolidação profissional né? O professor é uma profissão... É um... Tem uma regulamentação profissional né? [...] Ele tá relacionado especificamente com a atividade de ensinar, ensinar educando, então esse saber ensinar tem uma relação com o saber pedagógico, então aonde se aprende isso? Quem deve saber disso? Os professores, quem vai trabalhar com o ensino. Educação formal e não formal se o nome é professor, mas quem vai trabalhar com a ensinagem digamos. Então, é... Pra mim o saber pedagógico é o instrumento mais importante hoje nessa construção, nessa luta pela valorização, porque se a gente não disser assim esse é o nosso campo, isso aqui é específico da nossa profissão, quem quiser ser professor tem que ter esse conhecimento, nós abrimos um campo aí para as pessoas quererem ser, fazerem e aí a gente

não tem essa conquista dessa valorização profissional. [...] Eu acho que a gente precisa desse definir, delimitar quais são esses saberes pedagógicos, pra delimitar o âmbito, o campo de atuação da profissão docente. Eu acho que é fundamental! Isso é uma luta política e pedagógica! Mas é uma luta política porque toda profissão tem que ter o seu campo delimitado de estudo e de atuação...

Ao analisarmos a narrativa desta professora, é possível compreender a relação que ela estabelece entre os saber pedagógico e o desenvolvimento da profissão docente. Esta relação nos parece muito clara quando a entrevistada destaca que este saber é um instrumento essencial para a consolidação dos professores como profissionais do ensino, e que somente quem trabalha com a ensinagem é que tem o seu domínio. Já discutiremos, na segunda seção, sobre o desenvolvimento da docência no Brasil, mostrando os avanços e os retrocessos desse percurso histórico, bem como os caminhos trilhados para que ela pudesse ser reconhecida como profissão.

Como podemos, entretanto definir esta profissão? Quais os saberes que caracterizam a atividade docente e que fazem esta ser diferente dos outros tipos de atividades profissionais existentes na sociedade? A narrativa da Professora 13 nos permite elucidar sobre esses aspectos e mostrar como os saberes pedagógicos estão relacionados a especificidade da profissão docente. Indicamos, no início dessa discussão que, de um modo geral, o professor pode ser entendido como um profissional da educação, aquele que trabalha diretamente com o ensino.

De acordo com Veiga (2012), no sentido formal, a docência é o trabalho dos professores. No sentido real, contudo, o que o cotidiano desses profissionais nos mostra é que eles desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. Entendemos que, com o passar do tempo e o surgimento de novas condições de trabalho, impostas pelo desenvolvimento da sociedade como um todo, as funções dos educadores foram se tornando cada vez mais complexas. Um exemplo deste aspecto está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/96), quando estabelece, no artigo 13, as seguintes incumbências para os professores,

- 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.

Como nos é dado ver, se, nos primórdios da história os professores eram identificados como cátedras, isto é, aqueles que dispunham de um amplo conhecimento sobre sua disciplina, na sociedade pós-moderna, ter apenas o domínio do conteúdo da matéria não é suficiente para o exercício da docência. Nesse sentido, conforme sintetiza Veiga (2012, p. 25), “A docência requer formação profissional para o seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.”

Desse modo, salientamos que segundo a perspectiva crítica da educação, a profissão docente só pode ser compreendida no contexto em que ela se desenvolve, pois ela é produto das relações sociais que caracterizam uma determinada época e um determinado espaço cultural e está alicerçada nas diversas imagens atribuídas à figura do professor no decorrer do processo histórico. Como explicam Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 24), a profissão docente

Não é uma palavra neutra que possa ser incorporada com facilidade, ignorando as lutas políticas e os movimentos voltados para sua construção. [...] é uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas de um grupo visando à construção de uma identidade por meio de interações com outros grupos, entidades diferenciadas e atores diversos. Sendo uma construção, social a profissão é uma realidade sócio-histórica, produzida pela ação dos atores sociais. Nesse sentido, não é um elenco de atributos de base definidos de uma vez por todas no sentido determinista.

No centro dessa discussão, recorremos a Gauthier (1998, p. 77), quando este aponta que “[...] a posse de um saber específico constitui um das dimensões essenciais das profissões”. Entendemos, portanto, que o saber pedagógico é um domínio específico da docência, ou seja, ele é inerente à profissão do magistério. Assim, compreendemos que, quando a Professora 13 afirma no seu relato que “[...] *quem quiser ser professor tem que ter este conhecimento*” ela está enfatizando que este profissional possui um conjunto de saberes que lhe são próprios e que, por isso, o magistério se distingue dos outros tipos de trabalho em curso na sociedade.

Gauthier (1998, p. 343) confirma essa nossa perspectiva de análise, acentuando ainda, que “[...] a profissão docente exige um certo número de saberes particulares que os cidadãos comuns e os trabalhadores de uma outra área não possuem. Esses saberes servem de base para a prática docente”. Isto é igualmente enfatizado por Tardif (2014, p. 217), quando ele aponta que “O trabalho docente como todo trabalho humano especializado, requer certos saberes específicos que não são partilhados por todo o mundo e que permitem que o grupo dos professores assente sua atividade num certo repertório de sabres típicos desse ofício”.

Além disso, este último autor acrescenta que a institucionalização da carreira docente denota o fato de que se trata de uma realidade social e coletiva e que as pessoas que a exercem são membros de categorias coletivas de agentes que precederam e seguiram a mesma trajetória sensivelmente idêntica. Nesse caso, compreendemos que “[...] Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação”. (TARDIF, 2014, p. 80).

Imbernón (2001) dá continuidade a essa discussão, explicando que a profissão docente reúne os educadores em torno de um grupo profissional organizado e sujeito a controle. Esse aspecto, apontado pelo autor, ratifica a fala da Professora 13 quando ela diz: “*O professor é uma profissão... É um... Tem uma regulamentação profissional né?*”. Assim, o magistério aponta para a definição de um conjunto de capacidades e habilidades especializadas que tornam os professores competentes para realizar o seu trabalho, isto é, para ensinar.

Imbernón salienta, ainda, que este conhecimento especializado está vinculado ao aspecto pedagógico da ação de ensinar e legitima-se na prática cotidiana do educador. Neste ponto, indicamos que é justamente no contexto desses conhecimentos especializados onde os saberes pedagógicos estão situados. Consideramos ainda elucidativas as palavras deste teórico, quando ele assinala que

[...] se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “à frente” dos outros, mas para que mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significa participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca. (IMBERNÓN, 2001, p. 39).

Como está expresso neste fragmento “Ser profissional da educação é participar da emancipação das pessoas”... Neste sentido, compreendemos que emancipar pessoas é realmente uma tarefa complexa, que exige, de fato, conhecimentos e saberes especializados. Indicamos, ainda, que é pela presença do elemento humano, bem como das interações estabelecidas entre professores e alunos, que a profissão docente se distingue de outros ofícios, exigindo saberes específicos para o seu exercício.

Nessa perspectiva, ser profissional da educação é também desenvolver atividade social e política, pois tem como principal característica a mediação entre o aluno e a sociedade, entre o aluno e o conhecimento científico produzido pelo conjunto dos homens. Esta mediação contribui para a formação cultural e científica dos alunos e para a efetivação de uma educação democrática. Assim, trata-se de, por meio da atividade do ensino, criar condições para que os alunos ascendam a um novo patamar de pensamento. Portanto, compreende-se que “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2012, p. 13).

Acrescentamos, ainda, que a atividade docente, como ação epistemologicamente orientada, intencional, planejada e com objetivos previamente definidos, pode ser definida como uma práxis pedagógica. É práxis porque supõe a transformação de uma determinada realidade educativa, uma vez que “Não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm que se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato”. (GHEDIN, 2012 p. 153).

Sabemos que a práxis exige, para ser efetivada, uma relação de correspondência entre a teoria e a prática, de modo que, ao pensar teoricamente, o professor está constantemente formulando sua prática e, de outro lado, ao agir, está constantemente ressignificando a teoria. É, em suma, um movimento dialético entre o pensar e o fazer, um movimento contínuo de construção e reconstrução de si mesmo como profissional. Com efeito, a práxis docente revela que a ação do educador é fundamentado pelos saberes específicos da sua profissão.

Saviani (2012), ao discutir sobre a especificidade da profissão docente, explica que a educação situa-se na categoria de trabalho “não material”, pois está relacionada a “(...) produção de ideias, conceitos, valores, símbolos hábitos, atitudes, habilidades.” (SAVIANI, 2012, p. 12). Desse modo, o autor explica que o trabalho desenvolvido pelo professor – o ensino, se diferencia de outras modalidades laborais porque, ao mesmo tempo em que a aula é

produzida pelo professor, é também consumida pelos alunos, ou seja, “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo.” (SAVIANI, 2012, p. 12).

Compreendemos que, diferentemente de outros tipos de trabalho, em que o produto, após sua produção se separa imediatamente do seu produtor, o trabalho docente, ao mesmo tempo em que é produzido pelo professor, é também consumido pelos alunos. Desse modo, a ação educativa só pode ser desenvolvida na sua integralidade. Isto nos indica que o educador participa de todas as etapas de produção do seu trabalho, ou seja, as etapas da concepção, execução e avaliação da aula.

Ainda no intuito de sua caracterização como trabalho, entendemos que, diferentemente do que ocorre em outras profissões, nos quais o objeto de trabalho é um objeto material e passivo, o objeto do professor é um ser humano em plena formação. Este fato denota o alto nível de complexidade da atividade docente. É válido dizer que tal ação exige distintas modalidades de atuação, isto é, variadas maneiras de abordar um mesmo conteúdo, diversos modos de se comunicar, de avaliar e de se relacionar com os alunos. Assim, compreendemos que, como nos explica Tardif (2014, p. 177) a “[...] atividade do professor não está voltada, primeiramente, para a manipulação de objetos ou para o controle de fenômenos do meio de vida ambiente, mas para um face a face com o outro coletivo.”

Esse “face a face com o outro coletivo” evidencia a existência de uma prática pedagógica em constante reformulação, em virtude das situações que não podem ser antecipadamente previstas nem previamente controladas. Como sinaliza Gauthier (1998, p. 375), “[...] o objeto (o humano, o social) é extremamente difícil de ser objetivado, e o controle das variáveis particularmente complicado”. Verifica-se, portanto, que, na docência, esse controle sobre o objeto de trabalho não é possível porque o objeto de trabalho do professor não é um objeto material, inerte e passivo. O aluno é um ser social que, tal como o professor, interfere na realidade educativa, ressignifica o que aprende e pode, em alguns casos, oferecer resistência ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Este fato obriga o docente a repensar sua prática e buscar outras maneiras de intervenção pedagógica.

Essa imprevisibilidade e essa impossibilidade de controlar as situações exigem que o educador proceda a uma leitura rápida da realidade educativa para que possa redirecionar, sua prática pedagógica no próprio ato de produção da aula. Sendo assim, Gauthier (1998, p. 295-296) refere-se ao docente como um hermenauta, dizendo que: “Como um bom “hermeneuta”, o professor tenta compreender a complexidade da situação, interpreta os sinais que se apresentam diante dele”.

Isso significa, também, que os objetivos estabelecidos como um caminho de chegada para o processo de ensino precisam ser constantemente revistos e redimensionados. Esse processo, apesar de ser dispendioso, é em si um processo formativo, pois traz a abertura para a criação dos saberes que servem de fundamento para profissão docente. Tardif (2014, p. 181), sintetiza essa ideia, ao afirmar que

Para o professor, esses condicionamentos surgem ligados a situações concretas que não são definidas de uma vez por todas e que exigem uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, essa capacidade de enfrentar situações é formadora: só ela permite que o professor desenvolva certos hábitos (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão.

A profissão docente caracteriza-se, portanto, como atividade voltada essencialmente para a interação entre pessoas, tanto a interação professor-aluno como a interação aluno-aluno. Desse modo, a ação do professor consiste também em transformar todas essas situações interativas em circunstâncias impulsionadoras do processo de aprendizagem dos alunos, pois, como salienta Guathier (1998, p. 349), “Ensinar é necessariamente entrar em relação com o outro para transformá-lo, é julgar em contexto, é confrontar-se com o caráter contingente da interação social”. Compreende-se, pois, que a imprevisibilidade das situações com as quais os professores se deparam caracteriza-se principalmente, pela

[...] simultaneidade das trocas, das ações e das reações; e mais: o caráter eminentemente mutante dos interesses e das motivações, a diversidade das aptidões e dos conhecimentos, a heterogeneidade dos universos culturais entre os alunos, pelas origens sociais diversas, pelos antecedentes ligados aos meios de onde procedem, pelas leituras e experiências diferentes. (GAUTHIER, 1998, p. 366).

Na ambiência dessa discussão, não há como deixar de reconhecer que “[...] existe um repertório de conhecimentos peculiar à função de professor que distingue essa ocupação das outras profissões” (GAUTHIER, 1998, p. 75). Portanto, a posse de um saber específico é o que faz com que um professor se reconheça como tal e que pertença a uma categoria profissional. Por isso, apontamos, ainda, que “[...] os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”. (GAUTHIER, 1998, p. 34). Os saberes da ação pedagógica integram a identidade docente porque eles fundamentam aquilo que é próprio desta profissão, isto é, a atividade de ensinar.

É justamente sob a base de um conhecimento peculiar à função de professor que se assenta o conceito de profissionalidade docente. Sacristán (1993, p. 65 apud CUNHA, 2004, p. 530) diz que profissionalidade docente é a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Essa expressão também pode ser empregada para indicar o desenvolvimento profissional dos docentes no decorrer do exercício da profissão.

Outro ponto que elucidamos com suporte na narrativa da Professora 13 traz a ideia de que o saber pedagógico é o instrumento mais importante de valorização do magistério, pois contribui para a delimitação do campo da atuação docente, uma vez que toda profissão precisa definir um conjunto de saberes que lhe são peculiares. Para elucidar essa questão, recorreremos novamente a Gauthier (1998), pois este autor assinala que, embora a atividade do ensino seja desenvolvida há séculos, se conhece muito pouco ou quase nada acerca dos saberes necessários a ela. Assim, o desconhecimento acerca dos saberes da ação pedagógica constitui um dos principais obstáculos para a profissionalização docente.

É preciso, portanto, que as pesquisas avancem no sentido de desvelar e erigir um repertório de conhecimentos básicos referentes à tarefa do ensino. O autor alerta para o fato de que esse desconhecimento sobre os saberes necessários à atividade do ensino gera dois graves problemas para a pedagogia: “Um ofício sem saberes” e “Saberes sem ofício”. (GAUTHIER, 1998).

O problema do ofício sem saberes mostra como o ensino, sem a definição de um repertório de saberes que lhe são inerentes, deixa de refletir sobre si mesmo. Assim, ele é mantido numa “cegueira conceitual” (GAUTHIER, 1998) que impede a sua própria compreensão, pois, como já indicado, sabe-se muito pouco sobre ele. O professor, na sua jurisprudência particular, exerce sua atividade sem revelar os saberes que lhe são próprios, os objetivos e os resultados do seu trabalho não são conhecidos publicamente, dificultando sua profissionalização, já que a principal característica desta é a definição de um repertório de conhecimentos necessários para exercer determinada atividade profissional. Gauthier (1998, p. 20) alerta, ainda, que “Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste a sua própria conceitualização...”

O problema dos saberes sem ofício mostra como o ensino é, na versão universitária e reducionista, reduzido aos saberes legitimados pelas ciências da educação, os quais foram construídos fora do contexto da realidade da sala de aula, sem considerar a

realidade do trabalho desenvolvido pelo professor. O teórico diz que, embora as Faculdades de Educação tenham produzido, por meio das pesquisas, saberes formalizados sobre o ensino “[...] esses saberes não se dirigem ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado...” (GAUTHIER, 1998, p. 26).

Por último, apontamos outro aspecto da fala da Professora 13, quando ela afirma que a luta pela valorização do magistério é também uma luta política e pedagógica, já que, como nos lembram Pimenta e Anastasiou (2014, p. 117), as principais características que marcaram a história da profissão docente foram a “[...] desvalorização e proletarização do professor, exercício eminentemente feminino, com caráter “sagrado”, que vem do berço e não pode ser negado a ninguém”.

Compreendemos, portanto, que esta luta está balizada no reconhecimento da docência como uma das atividades profissionais mais importantes da sociedade e que exige formação específica para sua realização. Indicamos que esse reconhecimento passa pela elaboração de políticas educacionais que invistam na formação inicial e contínua dos professores e que possam, de fato, implantar melhores condições salariais e de trabalho.

Nessa mesma linha de compreensão, que parte do pressuposto de que o saber pedagógico é um saber específico da profissão docente, e que ele delimita o campo de atuação no magistério, segue a narrativa do Professor 11, ele assim se expressa

O professor necessita, o docente ele necessita de saberes, parece uma contradição, específicos, mas quando eu falo em específico eu digo, por exemplo, na pedagogia nós precisamos ter um domínio da didática. Eu não compreendo como é que um professor não tem o domínio, não é só da técnica e da arte, e acho que a didática vai muito além da técnica e da arte de ensinar. Mas sim, assim como o mecânico, como o médico, o pedreiro não é? Como um padeiro a gente tem que ter saberes específicos, ou conhecimentos específicos a respeito daquilo que você faz, exerce. [...] Não é qualquer um que pode ser professor não! Que pode ser docente não! Eu não posso chegar num hospital e assumir a função de médico ou de enfermeiro, não posso! Eu tenho que ter esse conhecimento, esse saber do ponto de vista geral e do ponto de vista específico. Então os saberes pedagógicos eles são os instrumentos como eu disse, são as ferramentas que nós temos e que utilizamos tanto na sala de aula como fora dela. Sem eles nós não podemos nos afirmar, nos identificar como docentes. Daí a sua necessidade e a sua importância.

Mediante a leitura desta narrativa, nos parece ser nítida a relação estabelecida entre os saberes pedagógicos e a profissão docente. Para sua análise, tomamos como pontos centrais a passagem onde o entrevistado diz que não é qualquer pessoa que pode ser docente e

também onde diz que, sem o saber pedagógico, um professor não pode ser identificado como tal. Estes pontos nos fazem recordar de uma passagem onde Tardif (2014, p. 180) aponta exatamente o que este professor nos diz. O autor afirma o seguinte: “[...] nem todo aquele que quer pode ser professor”. É interessante como o teórico ratifica a fala do entrevistado nos ajudando a elucidar este dado.

Como já indicamos, a profissão docente exige o domínio de um conjunto de saberes que define o magistério como um campo específico de atuação profissional. Entendemos, então, que um professor passa por um longo período de formação para ser reconhecido como tal, haja vista que é a formação, aliada à prática do ofício que vai garantir a esse profissional o domínio dos conhecimentos e saberes necessários ao desenvolvimento do seu trabalho. Por isso, entendemos que “A carreira consiste numa seqüência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza”. (TARDIF, 2014, p. 79).

Desse modo, acrescentamos que o caráter específico dos saberes dos professores está relacionado tanto ao lugar onde eles são adquiridos como ao local onde eles deverão ser empregados. Esses saberes, podemos dizer, são adquiridos, principalmente, na universidade, porquanto, é nela que se efetiva a formação inicial, o estudo sistemático sobre a educação e o ensino, as atividades de iniciação à docência e a socialização profissional. Como se pode ver, a especificidade está no próprio modo de aquisição e emprego desses saberes. Assim, entendemos que “[...] é preciso reconhecer na profissão sua especificidade epistemológica diferente da de outras profissões: plena de saberes próprios, construídos também em situação, e sua dimensão ética...” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 118). Dando prosseguimento ao nosso estudo, analisaremos a narrativa da Professora 12. Ela explana o seguinte

Normalmente as pessoas, em função da gente, pra ser professor universitário o que aparece primeiro é ter uma titulação de mestre, doutor e o estágio de pós-doutor agora parece assim, se eu sou doutor, se eu sou mestre nessa área eu já sou capaz de ensinar. É claro que esses cursos e esses títulos nos permitem isso, porque você faz pesquisa, você estuda muito, você tem um estágio de docência, mas existe o dia a dia, as necessidades dos nossos alunos. Pensar processos de aprendizagens diferenciados pra sujeitos diferenciados, pra sujeitos que morem em lugares distantes, pra sujeitos que trabalham, pra sujeitos que não podem estar na universidade outros turnos pra ter a vivência da universidade né? Então não basta só saber o meu conhecimento específico da minha área, ele é fundamental, não dá pra eu ser um bom professor sem saber o conteúdo necessário pra trabalhar minha disciplina, mas eu preciso ter ações e atitudes que aí dão o caráter metodológico, de método de instrumento, de ensino de forma de ensino. Esses são extremamente necessários para que você possa atuar

melhor em sala de aula. A Minha experiência tem mostrado isso e a minha vivência até os dias de hoje. Você encontra excelentes profissionais na sua área que a gente sabe que domina a química, a física, a história, a geografia, mas não é à toa que os alunos dizem: eu não consigo aprender com esse professor né? E aí o que é que a gente percebe claramente? A necessidade do que a gente vai tá chamando de saberes pedagógicos. [...] Então eu considero sim que existem saberes específicos pra ser professor. Senão todo mundo podia ser professor! Era só ter um título né? Pronto sou matemático vou ser professor, sou médico vou ser professor! Não é a toa que esses profissionais se tornam professores, são bacharéis, se tornam professores e vão enfrentar todas as dificuldades nas instituições e com seus alunos.

A fala desta professora nos permite ratificar a ideia, que já vínhamos apontando em vários momentos deste estudo: a de que os saberes específicos necessários ao desenvolvimento da profissão docente não se esgotam no domínio dos conteúdos curriculares, mas estão situados além destes, possibilitando ao docente atuar significativamente no processo de aprendizagem dos seus alunos. Desse modo, o professor só deverá estar preparado para desenvolver sua função no momento em que puder lançar mão dos saberes que o capacitam para a atividade de ensinar. Compreendemos, então, que

Os saberes pedagógicos dos professores implicam, por essa ótica, no comprometimento com o esclarecimento e com a formação humana para além dos conhecimentos específicos. Pressupõe na práxis, a interlocução de uma área específica com outras áreas... (BRISOLLA, 2018, p. 77).

Na sua narrativa, a Professora 12 diz ainda que, se não existisse um saber específico da docência, qualquer pessoa poderia se tornar professor, para isto, bastaria dominar o conteúdo de uma determinada área para que pudesse ensiná-lo. Indicamos que, é justamente pela falta desse saber específico (o saber pedagógico), que muitos profissionais enfrentam sérias dificuldades ao adentrarem o magistério. Para nós, essa compreensão evidencia a singularidade e a importância dos saberes pedagógicos. Assim, acrescentamos que aqueles que adentram a docência sem o domínio desses saberes comprometem, não somente, seu trabalho, mas, também, a aprendizagem dos educandos, pois perdem de vista aquilo que é intrínseco a docência: a mediação entre o aluno e o conhecimento. O saber pedagógico é, portanto, aquele que fundamenta a mediação reflexiva realizada pelo professor. Ao tratarmos sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 104) compartilham a opinião de que

Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas

engenheiros, advogados economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimento nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e os seus resultados.

Observa-se que as autoras, retratam a mesma questão apontada pela Professora 12, indicando, igualmente a importância dos saberes pedagógicos para a atividade docente. Desse modo, acrescentamos que o acesso aos saberes da profissão se dá por meio da formação aliada à prática cotidiana do ofício, portanto, eles não estão filiados a uma capacidade ou predisposição inata do professor. A docência, vista por este prisma, é entendida como prática social, vivenciada no contexto das relações entre sujeitos historicamente situados. Ela exige, pois, formação permanente, estudo sistemático e socialização dos saberes que lhe são próprios, reclama também, o domínio de uma razão intersubjetiva, que permite ao docente a realização da práxis criadora.

Sendo assim, a especificidade da profissão está alicerçada no desenvolvimento de uma racionalidade diferenciada, que se destaca pela complexidade e capacidade de fornecer, aos professores, os saberes necessários para que estes possam intervir em cada situação particular de ensino. Como aponta Therrien (2010b, p. 08), esta pode ser entendida como uma racionalidade diferenciada “[...] com potencial de gerar sentidos e significados em direção a novas configurações de saberes. Conceitua-se esta como uma racionalidade pedagógica fundante da práxis educativa”. Evidencia-se, nesse sentido, o fato de que o saber pedagógico, sendo aquele que define a docência como um campo profissional específico, só pode ser constituído no âmbito de uma razão criadora.

Assim, compreender a atividade docente com amparo no referencial da racionalidade pedagógica é, em suma, entendê-la como uma prática social em oposição a uma prática meramente instrumental. Conforme nos orienta Therrien (2008, p. 10), esse jeito de conceber o trabalho pedagógico “[...] rompe com a visão de professor como técnico especialista, mero executor de programas, substituindo-a por uma visão intelectual crítica, relacionada com os problemas e as experiências do cotidiano”.

No cerne dessa discussão, o ofício docente surge como atividade que transcende o ato de ministrar aulas, transmitir conteúdos e executar currículos. Ela exige saberes

específicos porque, além de ter um caráter instrucional, possui também um aspecto social, político e ético que afeta a identidade tanto daqueles que ensinam como daqueles que aprendem. Neste sentido, podemos entender que

As direções dadas ao processo de ensino-aprendizagem pelo educador situam-se num patamar ético porque envolvem tomadas de decisão, direcionamento, intervenções com teor político-ideológico suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo dos sujeitos envolvidos. (TERRIEN, 2005, p. 05).

Portanto, qualificar os saberes dos professores como específicos é identificar a racionalidade, também específica, que serve de fundamento para a constituição desses saberes; é compreender, muito além do imaginário social recorrente, que estes profissionais não se limitam a executar currículos, assim como suas ações não estão restritas ao espaço interno da sala de aula. Entendemos, desse modo, que o repertório dos saberes docentes ultrapassa o saber-fazer e alcança a dimensão do ser, do pensar e do constituir-se professor, revelando, também, a existência de uma epistemologia da prática docente.

Na próxima categoria, nos reportaremos à formação inicial, entendendo-a como espaço privilegiado de constituição dos saberes pedagógicos dos professores entrevistados. Assim, o estudo a seguir busca evidenciar que aspectos da formação inicial são apontados pelos docentes como vias de constituição desses saberes.

4.3 A Formação Inicial e a Produção dos Saberes Pedagógicos

4.3.1 A Formação Inicial na Licenciatura como Base para se Compreender o Processo de Ensino

O que significa exatamente formação? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. [...] Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (CHAUI, 2003, p. 12).

Nesta categoria, buscamos demonstrar a importância da formação inicial na constituição dos saberes pedagógicos dos professores entrevistados. Assim, entendemos, com esteio nos relatos dos educadores, que, apesar de ela não estar diretamente vinculada à preparação do professor para atuar no Ensino Superior, deve ser entendida como um espaço privilegiado para a compreensão dos elementos que compõem o ensino e a aprendizagem. Além disso, por ser a primeira etapa do processo formativo, ela repercute em todas as outras, configurando-se como a base de sustentação para o desenvolvimento dos saberes necessários ao magistério. Ademais, embora seja correto admitir que a aquisição dos saberes necessários ao exercício do magistério não tenha início apenas na formação inicial, não podemos deixar de reconhecer que, de modo geral, ela é uma área especializada de apropriação sistemática dos conhecimentos e saberes que caracterizam a docência. Iniciando nossa análise, apresentamos a fala do Professor 10. Vejamos como ele se expressa, ao falar sobre essa temática

Foi nessa formação inicial aonde eu operei com os elementos fundamentais do ensino, foi na minha formação inicial, como aluno e depois como aluno do curso de formação de professores que eu consegui estabelecer contatos com outros professores, com os estudantes, com os variantes do ensino, que é tempo, espaço, currículo, avaliação, é... De uma maneira muito real, de uma maneira muito... Esse contato de uma maneira muito direta, mas ao mesmo tempo, intermediada porque eu sempre estava com outros professores que também já haviam desenvolvido o entendimento de como fazer, então... E no campo da profissionalização, o curso magistério me oportunizou um tempo de estágio que pra mim foi fundamental esse primeiro estágio no curso magistério... foi lá onde eu... interessante! Foi lá onde eu tive primeiro contato com a prática pra a partir do que a aparecia eu ir atrás de fundamentos que me concedessem respostas...

Com suporte nesta narrativa, é possível compreender a importância que ele atribui à formação inicial no que se refere ao desenvolvimento dos saberes necessários à docência. Desse modo, ele demonstra isso quando diz que ela lhe possibilitou operar com os elementos do ensino. O estágio também foi citado como um momento importante de confronto entre a teoria e a prática, já que, como disse o entrevistado, foi no estágio que ele buscou os fundamentos que lhes concedessem respostas para os problemas que emergiam na prática. Nesse cenário, entendemos que a possibilidade de experimentar momentos de iniciação a docência, para aqueles que ainda não exercem a profissão ou de observar a prática de outros docentes para aqueles que já são professores, aliada ao confronto com as teorias da educação, apresenta-se como ações privilegiadas que concorrem para o desenvolvimento dos saberes sobre o ensino.

Como pontuamos no início desta discussão, a formação inicial representa a maior parte do tempo dedicado ao aprendizado da profissão. Por isso, a atividade docente carrega marcas duradoras advindas desta etapa. Nela, os professores têm acesso a variadas concepções sobre o ensino, a diversas práticas pedagógicas que os auxiliam na constituição das próprias convicções, as quais, futuramente, darão suporte as suas ações em sala de aula. Este aprendizado também serve de parâmetro para que os professores vivenciem e interpretem os diversos modelos de formação contínua, bem como para que eles possam estabelecer suas identidades. Como apontam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 80-90), a formação da identidade e dos saberes docentes é institucionalizada durante os anos da graduação e pode ser representada

[...] pelas oportunidades acadêmicas de ensaio da profissão, iniciadas e efetivadas no convívio com professores profissionais da área, nas oportunidades dos estudos sistemáticos sobre a profissão, nas relações entre os aspectos teóricos e práticos efetivados nas aulas (exemplos, narrações de docentes, estudos de casos, exercícios e atividades diversas) e, de forma direta, nas situações de estágio nas disciplinas.

Desse modo, compreendemos que as experiências e os conhecimentos adquiridos pelos professores, no decorrer da formação inicial, impulsionam o desenvolvimento dos saberes pedagógicos e interferem na maneira como eles compreendem e articulam o ensino.

Nessa mesma linha de compreensão, ao falar sobre a relação entre a formação inicial e a constituição dos seus saberes pedagógicos, a Professora 12, assim se expressa

Eu vou pra universidade buscar profissão e nesse buscar a profissão eu me encontro com essa instituição que trabalha com formação de profissionais né? E aí o sujeito vê: o que é ser formador de profissionais na universidade, seja licenciado ou bacharel? Há requer que faça atividade de pesquisa, requer que oriente alunos de iniciação científica, requer que faça atividade de extensão, que oriente trabalhos de extensão, trabalhos de conclusão de curso, trabalhos na pós-graduação. Aí todo esse ajuntado de atividades elas vão mostrando essa possibilidade de construir conhecimento novo né? [...] É a graduação ela vai ser fundamental, por exemplo, eu vou pra universidade acabo escolhendo uma profissão e aí nós escolhemos a profissão professor. Porque que um escolheu fazer português, outro escolheu matemática? Ele tinha um conhecimento previu de experiências de outras pessoas, mas ele referenda isso nesse curso superior porque ele passa três, quatro, cinco anos fazendo esse curso. Então a graduação é a porta de entrada, é essa formação inicial né? E ela então que vai ajudar nessa produção desses saberes. Ai as minhas necessidades, as dificuldades que eu vou ter como aluno de graduação... É tanto que muitos alunos vão dizer assim: eu sei o professor que eu quero ser e sei o professor que eu não quero ser! Porque eles tiveram a experiência de ver esse profissional que

eles vão ser no futuro, porque eles estão tendo aula com professores que já são formados na área deles, inclusive com titulação de mestre e de doutor.

Analisando seu discurso, podemos compreender que ela confirma nossa perspectiva de análise quando aponta enfaticamente que a formação inicial é a porta de entrada para a produção dos saberes pedagógicos, pois é por meio da experiência como aluno do curso de graduação que os aprendizes de docência definem o modelo de professor que querem seguir, isto é, que legitimam determinados modos de ensinar. Acrescentamos que além de possibilitar o acesso aos conhecimentos e experiências sobre o ensino, à formação inicial permite ainda o contato com as diversas práticas educativas ministradas pelos professores formadores, o que também representa uma via de constituição desses saberes. No âmbito dessa discussão, Brisolla (2018, p. 74), entende que

[...] os saberes pedagógicos enquanto espaço da práxis pedagógica e da práxis educativa, por conseguinte, como espaço de elaboração dos saberes, das ideias, teorias e práticas, refletem um processo de formação ao mesmo tempo individual e coletivo mediado por uma dada realidade. Os saberes pedagógicos se constituem a partir da prática e do aporte teórico advindos de sua formação.

Como sinaliza a autora, os saberes pedagógicos refletem a formação individual e coletiva. Compreendemos, portanto, que a dimensão individual desse processo está relacionada ao significado que cada docente atribui àquelas experiências que vivencia no contexto da formação inicial e que contribuem de alguma maneira para a constituição dos seus saberes pedagógicos. É justamente sobre isso que a Professora 12 fala quando diz que os alunos da graduação vêem nos professores formadores aquilo que possivelmente eles querem ou não ser no futuro.

Neste sentido, compreendemos que “O modo como o professor se vê está em grande parte marcado pela imagem que lhe é apontada pelo olhar dos outros.” (RIOS, 2004 p. 119). A dimensão coletiva nos indica que esta etapa formativa também pode ser entendida como um espaço de socialização profissional, de inserção na cultura docente, o que envolve o acesso ao conjunto de saberes que caracterizam a profissão. Almeida (2012, p. 89) nos ajuda a elucidar sobre isso, ao afirmar que

[...] formação se refere às ações voltadas para a aquisição de saberes – saber-fazer e saber-ser... [...] a formação está igualmente associada ao desenvolvimento pessoal, ao esforço de autodesenvolvimento, de trabalho

sobre si mesmo... [...] possibilidade de aprendizagem e experiências vividas, em estrita articulação com o mundo social.

Mais adiante, a Professora 12 continua sua fala, dizendo o seguinte

[...] e os estágios eles vão ser fundamentais. Eu considero que uma das coisas interessantes das mudanças curriculares foi a gente tá focando na realidade escolar através do estágio, através de um projeto como o PIBID. A relação direta com a escola porque aí a gente traz os problemas, reflete a luz dos autores que a gente estudou e refaz a nossa prática né? Isso só vai ser possível porque nós... Os saberes pedagógicos nos ensinaram que, primeira coisa, a gente acreditar que todo sujeito aprende. Segunda coisa que todos os sujeitos aprendem, mas aprendem de formas diferenciadas e eu vou ter que ter a paciência necessária e a vontade necessária de criar estratégias né? Metodologias, procurar instrumentos, procurar pessoas pra ajudar nessa formação desses sujeitos.

Nesta narrativa, a Professora 12, assim, como o Professor 10, também sinaliza para a importância do estágio no contexto da formação inicial, apontando que ele desempenha um papel fundamental na constituição dos saberes pedagógicos dos professores, permitindo a reflexão sistemática sobre os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula. Sobre este ponto, podemos elucidar que o estágio de docência é, por excelência, um espaço de constituição dos saberes pedagógicos, pois, pelo seu intermédio, os futuros professores deverão se colocar no papel de aprendizes da prática docente, que deverão, analisar os saberes do cotidiano constituído pelos professores mais experientes e confrontá-los com os conhecimentos das teorias da educação.

Assim, transpondo uma atividade exclusivamente técnica, o estágio de docência traduz-se como uma atividade de alto valor formativo. Para o professor que já exerce o magistério, o estágio é expresso como “[...] um espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos”. (PIMENTA; LIMA, 2012a, p. 129). Para o futuro professor, o estágio se mostra como um momento privilegiado de iniciação à docência, de confronto entre as teorias da educação e as práticas pedagógicas, de formação da identidade docente e de aprendizado com professores mais experientes. Como enfatizam Pimenta e Lima (2012a, p. 45), o estágio

[...] ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, de fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis.

Desse modo, concebemos o estágio como uma prática social, isto é, uma ação epistemologicamente orientada, que busca compreender a realidade educativa, ao mesmo tempo em que busca transformá-la. Por outro lado, o estágio interfere não somente na realidade educativa, mas também na formação da identidade docente, na conquista do ser professor, uma vez que nele “[...] poderão ser tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente...” (PIMENTA; LIMA, 2012a, p. 62).

Analisaremos agora a fala da Professora 09. Ao relacionar a formação inicial com a constituição dos seus saberes pedagógicos, ela argumenta que

A formação inicial vai direcionar. Quando você sai pra formação continuada leva aquilo da formação inicial. [...] eu acho que essa formação inicial é a base! O que vem depois não conserta. Não conserta! As deficiências que se cristalizam nessa formação inicial não têm mestrado nem doutorado que resolva! Não resolve, podem ser minimizadas. Se há alguma qualidade nessa formação ela pode ser ampliada no processo de formação posterior, mas se for pra começar do zero ou corrigir problemas não dá conta não. Não dá conta! Em relação aos saberes, aos conhecimentos pedagógicos a formação inicial é muito mais forte... [...] A possibilidade de fazer as disciplina no mestrado, de fazer as disciplina no doutorado, de escrever uma dissertação, por mais doloroso que seja o processo, de escrever uma tese, por mais doloroso que seja, isso amplia sua compreensão em todos os sentidos e reflete na docência, mas sem essa formação inicial, a formação posterior não... Ela é a base! É a base!

Como podemos ver na leitura do relato desta professora, ela repete por várias vezes que a formação inicial é base e que todo o conhecimento adquirido nesta etapa reflete na formação posterior. Assim, ao tratar a formação inicial como a base para a constituição dos saberes pedagógicos, a Professora 09 parece nos indicar que esta base pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos que instrumentalizam os professores para que estes possam opinar e intervir tanto nas questões referentes ao ensino e a aprendizagem, como naquelas relativas à própria formação.

Compreendemos, portanto, que quando adentram os programas de formação contínua, os professores já trazem inúmeros saberes sobre o ensino, os quais os auxiliam no momento de avaliar a pertinência destes ou daqueles programas formativos. Nessa perspectiva, indicamos que

[...] o processo permanente de formação docente requer a mobilização das compreensões e dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores compreendam e

investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo. (ALMEIDA, 2012, p. 75).

A professora diz, ainda, que os cursos de mestrado e doutorado são importantes para o desenvolvimento de muitos aprendizados, entretanto, no que concerne à constituição dos saberes e do conhecimento pedagógico, a formação inicial é “[...] *muito mais forte*”. Conforme também pontuamos no decorrer da nossa problematização, os cursos de mestrado e doutorado, apesar de serem fundamentais, não têm como objetivo central a formação do professor, mas sim a do pesquisador.

No cerne dessa discussão, Almeida (2012), argumenta que nos programas de pós-graduação os docentes não desenvolvem os conhecimentos referentes ao ensino, mas sim os conhecimentos teóricos e instrumentais necessários à atividade de pesquisa que consolidam as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação. A autora reitera formulando o seguinte pensamento

Realiza-se nesses programas a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção de conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e publicações, conferindo visibilidade e status ao pesquisador. Outras atividades, também de grande importância na academia, como a orientação de outros pesquisadores ou aquelas voltadas para aferição da qualidade das pesquisas realizadas pelos pares (por exemplo, bancas ou pareceres), são entendidas como decorrentes das capacidades e conhecimentos do pesquisador. (ALMEIDA, 2012, p. 66).

Com efeito, a importância assumida pela formação inicial está expressa não na prescrição normativa e instrumental acerca do fazer pedagógico, mas nas possibilidades que ela oferece de ensaio na profissão, de reflexão sobre a prática a luz das teorias e de socialização dos conhecimentos e dos saberes necessários à atividade do ensino.

Nesta acepção, formar professores não é apenas prepará-los para transmitir conteúdos curriculares, mas é, sobretudo, formá-los para mediar aprendizagens significativas, para difundir o que a humanidade constrói e o que ela já construiu em termos de conhecimentos, de bens culturais; é ainda prepará-los para que eles possam refletir criticamente sobre o próprio fazer e, com base nisso, estabelecer formas inovadoras de ser, entender e viver a docência. Desse modo, podemos dizer que

Caminhamos, então, nessa tentativa de delimitação conceitual, rumo ao entendimento da formação como um processo que pressupõe crescimento pessoal, cultural e profissional, não na perspectiva de uma construção apenas

técnica, mas sim de desenvolvimento crítico e reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir ao processo de sua própria formação com bases nos conhecimentos, representações e experiências que já possui. (ALMEIDA, 2012, p. 89).

Dando continuidade à análise, que procura evidenciar a importância da formação inicial na constituição dos saberes pedagógicos dos professores entrevistados, trazemos, agora, a fala da Professora 13. Vejamos como ela se expressa

Bem a minha licenciatura foi na UFC. Bem a UFC me deu tudo! Eu diria que ela me deu régua e compasso, porque eu encontrei lá não só um curso de graduação. [...] Então essa questão da formação inicial eu acho que o que eu mais aprendi, o que eu mais aprendi na formação inicial para a docência foi... Tinha uns projetos especiais na época no currículo que você desenvolvia projetos e ia pra comunidade. [...] Assim eu acho que foi nesse momento que eu acho que eu mais aprendi sobre ser professor... [...] Foi nessa época que eu tive o conhecimento de Paulo Freire, dessa Filosofia dele de entender a docência como uma capacidade de dialogar, não de ensinar simplesmente e de transmissão de conhecimento. Então eu acho que essa construção de estar colado com a realidade, de pensar a realidade, de pensar e problematizar a realidade, de pensar propostas a partir dessa problemática e de saber fazer um trabalho a partir dela foi... Foi esses saberes que eu adquiri nesses projetos.

Como podemos ver no seu relato, ela faz referência à formação inicial, indicando que ela foi um momento importante de aprendizado sobre a docência, o lugar onde mais aprendeu sobre o que é ser professor. Destaca algumas atividades realizadas nessa formação, que lhe possibilitaram o desenvolvimento de saberes pedagógicos, e cita o estudo sobre a obra de Paulo Freire, como sendo um aspecto importante desse período, pois lhe ajudou a compreender que a ação de ensinar é, antes de tudo, dialógica e não somente ação de transmitir conhecimentos.

A análise que fazemos da fala desta professora nos aponta para dois grandes aspectos ligados à formação inicial que, no nosso entendimento, contribuem para a constituição dos saberes pedagógicos dos educadores. O primeiro aspecto está relacionado ao fato de esta formação ser um dos principais espaços de iniciação a docência, isto é, de ensaio da profissão, de inserção nas práticas pedagógicas e de contato com professores experientes. Isso resta muito claro na fala da professora entrevistada, quando ela diz que por via das atividades de projetos que desenvolvia junto com à comunidade, aprendeu que o ensino não

pode estar separado da realidade social do aluno, bem como das problemáticas que existem nessa realidade.

O segundo aspecto está associado ao desenvolvimento de uma concepção pessoal sobre o ensino, já que é também por meio dos estudos sistemáticos acerca das teorias pedagógicas que os educadores estabelecem as próprias convicções, isto é, que constituem o entendimento sobre o papel do professor e da educação no interior da sociedade e também que legitimam determinados modelos de docência. Como nos indica Tardif (2014, p. 208), “[...] um professor age em função de ideias de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões da quais ele está “consciente” e que ele pode geralmente justificar...”

Isso também nos parece muito claro quando a professora diz que foi no período da formação inicial que teve acesso à filosofia de Paulo Freire e que pôde compreender o processo de ensino como capacidade para dialogar, e não somente de transmitir de conhecimentos. No âmbito dessa discussão, que trata da relação entre a formação inicial e o processo de constituição dos saberes pedagógicos dos professores, Tardif (2014, p. 35), nos diz, ainda, que

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com a ciência e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada.

Por tudo isso, compreendemos que a formação inicial, embora não seja o único lugar de formação do professor, inaugura os primeiros momentos de aprendizado sistemático acerca do pensar e do fazer docente e serve de fundamento para a constituição dos saberes necessários ao desenvolvimento deste ofício. Nessa discussão, indicamos, ainda, que o modelo de racionalidade subjacente a esta concepção de formação está ancorado no desenvolvimento de uma racionalidade pedagógica, ou seja, no estabelecimento de um

[...] conjunto de saberes que o professor constrói continuamente acerca das categorias centrais do seu trabalho docente. Nesta compreensão a racionalidade pedagógica se torna fenômeno sinalizador da epistemologia da prática. (THERRIEN, 2008, p. 02).

Portanto, tratar a formação inicial como um espaço de constituição dos saberes pedagógicos dos professores, é romper com o paradigma da racionalidade técnica que veicula essa formação à simples aquisição de habilidades instrumentais e prescrições metodológicas acerca do fazer pedagógico, onde os saberes necessários à efetivação do processo de ensino

aprendizagem são reduzidos a um conjunto de preceitos técnicos e universais passíveis de aplicação em todas as realidades educativas.

Em oposição a esta visão puramente técnica da formação do professor, a racionalidade pedagógica busca compreender os meios pelos quais os educadores se apropriam dos saberes necessários ao desenvolvimento do seu trabalho, como estes saberes integram a formação inicial e continuada e de que modo eles são reelaborados pelos professores no cotidiano de suas práticas. Por meio do estudo sobre a epistemologia da prática docente, ela busca, principalmente

[...] revelar estes saberes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas atividades do trabalho, assim como o papel que desempenham no processo de trabalho e identidade profissional. (THERRIEN, 2008, p. 03).

Desse modo, indicamos que, de acordo com o referencial da racionalidade pedagógica, a formação docente é, por assim dizer, o momento em que os educadores se apropriam dos conhecimentos e saberes necessários à atividade de mediação que deverão realizar em sala de aula. Concordamos, então, com Therrien (2009, p. 03-04), quando ele diz que “A postura desse mediador enquanto “profissional do saber” o projeta para a função de “formador” de sujeitos situados no mundo da vida onde estes hão de descobrir os múltiplos saberes e significados que regem a vida desse mundo.”

A formação inicial é também o momento de imersão no estudo sobre as teorias e as práticas pedagógicas, o que instrumentaliza os docentes para a atividade de reflexão crítica sobre as próprias ações. Desse modo, o papel dela é instituir a compreensão de que o ato pedagógico é contextualizado e que, por isso, transcende a ação puramente instrumental. Por ser contextualizado, este ato pode instaurar uma atitude de abertura para as possibilidades sugeridas por cada experiência educativa, pois é somente mediante esta atitude que o professor se constitui como um produtor de saberes. Assim, é no contexto de uma formação calcada numa razão intersubjetiva que os saberes docentes podem ser desenvolvidos e ressignificados. A esse respeito, julgamos ainda esclarecedoras as palavras de Therrien (2006, p. 09) quando ele ensina que

O desenvolvimento da competência comunicativa e emancipadora, diga-se, da racionalidade pedagógica ou do entendimento intersubjetivo do profissional de ensino tem suas raízes na formação inicial e floresce na formação contínua enquanto expressão de práxis geradora de saberes...

Esta maneira de conceber a formação docente nos indica que os saberes pedagógicos são expressos como um dos principais conteúdos desse processo, pois, ao mesmo tempo em que são objeto de estudo dos professores, são também o próprio campo de sua atuação. Eles expressam, portanto, a síntese de uma epistemologia da prática e integram aquilo que chamamos de racionalidade pedagógica do educador.

Na próxima categoria, analisaremos a relação que os professores entrevistados estabelecem entre a docência na universidade e a produção dos seus saberes pedagógicos. Neste cenário, a sala de aula é, por excelência, um lugar onde os professores aprendem a ensinar, onde eles criam e reformulam suas práticas. É, portanto, nesse contexto, de aprendizado permanente, que esses saberes são produzidos. Vejamos, no estudo que se segue, como este processo pode ser desenvolvido.

4.4 A Relação entre a Docência no Ensino Superior e a Produção dos Saberes Pedagógicos

4.4.1 A sala de aula do Ensino Superior: espaço de produção dos saberes pedagógicos

“Realizar um trabalho que faz bem é o desafio que se coloca a cada instante para nós quando tomamos consciência do que podemos fazer ao fazermos aulas, que não se resumem ao evento medido em minutos numa sala, num laboratório, numa biblioteca. A aula não começa nem termina ali – como acontecimento pedagógico, ela tem uma duração que ultrapassa o lugar geográfico e se instaura num espaço temporalizado pelo gesto cultural”. (RIOS, 2008, p. 89).

Nesta categoria, vamos demonstrar a relação entre a docência na universidade e a produção dos saberes pedagógicos por parte dos professores entrevistados. Dessa maneira, a sala de aula é apontada como espaço formativo, de aprendizado permanente do ofício, de descobertas e vivências que impulsionam a constituição desses saberes. Ela é, portanto, o mais completo laboratório da docência, pois, ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele também aprende; aprende a ensinar cada vez mais, a questionar as próprias convicções, a refletir sobre o trabalho e a redimensionar sua ação conforme as necessidades apresentadas em cada momento educativo.

Ao interpretarmos a fala dos docentes no decorrer deste estudo, entendemos ser dessa maneira que eles vêm a sala de aula e estabelecem a relação entre ela e a constituição dos seus saberes pedagógicos. Iniciaremos nossa análise comentando a fala do Professor 10. Ele afirma o seguinte

Todas as experiências que eu vivencio em sala elas me convidam e me intimam a pensar as minhas ações, que cada momento pede um tipo de planejamento, então eu não consigo sempre com as mesmas formas de conhecer e explicar como se fosse uma receita, como se fosse um livro, como se o saber pedagógico fosse um corpo disciplinado, não... O contato com os meus alunos vai me convidando, inclusive a rever os meus conceitos. Então o saber pedagógico há uma parte que sim, que me permite maior... Digamos segurança no momento de agir, mas tem uma grande parcela dele que é fluído... que eles vão emergindo a partir do meu dia a dia... [...] A cada conversa, a cada turma, é... Me são solicitadas, é... Abordagens... E aí eu vou costurando... Interessante que eu vou costurando não como uma colcha uniforme, mas dos lugares, dos trânsitos que eu já passei, de minha formação cultural, do tempo do desafio presente, eu vou buscando elementos a partir da minha reflexão e costurando isso... Então os saberes são reinventados e eu acredito que eles não são estanques, há uma parte deles que me possibilita o início, com certa segurança, mas graças a Deus há uma parte deles que me permite é... Questionar a mim mesmo sobre as certezas e as permanências e eu gosto disso!

Este discurso é, para nós, bastante esclarecedor, pois nos mostra a complexidade das interações pedagógicas da sala de aula. Evidencia o fato de ser nesse espaço, onde os docentes criam novas maneiras de ensinar e podem ressignificar os saberes oriundos da formação. Consideramos, portanto, criativa a analogia que o professor faz entre a constituição dos saberes pedagógicos e a construção de uma colcha não uniforme. E ele diz: *“Interessante que eu vou costurando não como uma colcha uniforme, mas dos lugares, dos trânsitos que eu já passei, de minha formação cultural, do tempo do desafio presente”*... Esta analogia nos remete às palavras de Franco (2018), quando ela explica que a elaboração dos saberes docentes é um processo e não um produto, ou seja, é fruto de um trabalho de subjetivação e reconstituição cognitiva do educador. Assim, é na ação de atribuir significado as experiências que vivenciam em sala de sala que os educadores produzem seus saberes.

O entrevistado acentua também, que o saber pedagógico precisa ser constantemente reinventado. Sendo assim, ele não é um corpo disciplinado, nem uma receita de como ministrar aulas. Ao contrário disso, ele é fluído e emerge da relação que o docente estabelece com os alunos e das necessidades postas pelo real. Brisolla (2018) traz uma elucidação a respeito dessa temática, apontando a necessidade de se pensar os saberes pedagógicos na contramão de uma visão puramente instrumental, onde esses saberes são

entendidos como meros fornecedores de metodologias, estratégias de ensino ou fórmulas prontas sobre o como ensinar. Nessa perspectiva, “Pensar os saberes pedagógicos exige que o professor interrogue seus objetivos, perspectivas teóricas, concepções educativas e, sobretudo, seu compromisso educacional”. (BRISOLLA, 2018, p. 79).

Um outro ponto que nos chamou atenção no relato do Professor 10, está na passagem onde ele diz que estes saberes também se constituem na reflexão sobre a prática, isto é, na atitude de questionamento acerca das próprias certezas. Entendemos que, essa atitude de questionamento perante a ação pedagógica é uma das premissas fundamentais para que os docentes possam constituir seus saberes e também para que rompam com a concepção meramente técnica do ensino, enxergando-o na sua dimensão política. Desse modo, salientamos que

A reflexão como alternativa à educação, no contexto da globalização, é uma especificidade que nos permite ultrapassar os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros, para que cada ser humano seja sujeito produtor de um conhecimento que se faz como práxis comprometida politicamente. [...] Isso quer dizer que a reflexão não é o fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação. (GHEDIN, 2012, p. 169).

Também conforme indica Pimenta (2012), a reflexão realizada pelos professores acerca das questões relativas ao ensino, à educação e à sociedade nos leva a concebê-los como intelectuais críticos, capazes de produzir conhecimento, de elaborar currículos e de colaborar ativamente na gestão dos sistemas de ensino. Neste sentido, compreendemos que conforme explica a autora, “A centralidade dos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e de seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer.” (PIMENTA, 2012, p. 43). Trazemos agora para o centro da nossa análise a fala da Professora 12, ela analisa essa temática da seguinte maneira

Tudo que a gente faz em sala de aula é importantíssimo que a gente faça o registro, porque na sala de aula a gente descobre coisas muito interessantes a partir das dificuldades que os alunos enfrentam. Ou no dia a dia da vida deles ou aqueles alunos que já são professores é que trazem as questões deles pra nossa sala de aula pra dialogar conosco e com os autores que eles estão lendo, ou no momento do estágio que eles estão diante dos problemas e tem que ajudar a resolver né? Então assim, o tempo todo a nossa aula, a aula que eu preparo ela é desafiada pelas experiências e pelas vivências e pelas dificuldades que os nossos alunos enfrentam no dia a dia da vida. Então assim, quando você pergunta né a docência na educação superior,

quer dizer ser professor da educação superior e a produção dos saberes pedagógicos, esses saberes estão sendo sempre construídos porque a realidade de cada aluno que chega, o aluno que já é professor e o aluno que está fazendo o estágio é diferente e aí vai requerer que a gente, utilizando até... Pode até utilizar o mesmo eixo teórico, mas a forma de lidar com aquele problema vai ser outro, o tempo de planejamento, o tempo da ação né? [...] Então imediatamente tudo que eu planejei vai ser modificado no meu modo de ensinar, nos conteúdos que eu vou escolher, na minha metodologia, porque os saberes... Então é o tempo todo né? Tudo que a gente faz em sala de aula tem uma repercussão direta na prática desses sujeitos, seja ele, se ele já for profissional, seja ele aquele aluno que vai pro estágio ou está no estágio.

É interessante perceber como a ideia expressa na narrativa desta professora assemelha-se àquilo que o Professor 10 disse, anteriormente. Na sua fala, ela descreve minuciosamente como se dá a constituição dos seus saberes pedagógicos, evidenciando o espaço da sala de aula como lugar de descobertas, criação e aprendizado permanente do ofício professoral.

Nesse contexto, ela aponta a relevância do planejamento do ensino e do conhecimento prévio dos alunos, uma vez que, este planejamento precisa ser constantemente redimensionado em função das experiências que os alunos trazem para a sala de aula. Sendo assim, entendemos que tratar esse espaço como um lugar de descobertas é reconhecer que ele possui uma dimensão formativa, que possibilita aos professores experimentarem uma grande diversidade de situações educativas responsáveis por impulsionarem a produção dos saberes pedagógicos. Para Tardif (2014, p. 136), o simples fato de os alunos possuírem uma linguagem através da qual eles exprimem sua situação cotidiana em sala de aula coloca os professores diante de problemas totalmente desconhecidos pelos cientistas das ciências naturais e aplicadas.

Assim, compreendemos a sala de aula como um lugar de socialização do conhecimento elaborado, de partilha entre saberes e de confronto entre as diversas visões de mundo. Esta compreensão nos indica que este lugar não é somente onde os professores constituem seus saberes, mas é também ali onde os alunos podem assimilar e ressignificar o que aprendem. Por isso, a professora entrevistada diz que tudo o que se faz nesse lugar tem uma repercussão direta na prática dos sujeitos. Entendemos que essa prática é, na verdade, uma prática social, pois traduz uma maneira de compreender e de transformar a sociedade. Ao tratar dessa temática, Rios (2008, p. 91), argumenta que

Ora, atento ao significado de seu trabalho nas aulas, o professor procura ampliar seu saber nas atividades que estão estreitamente articuladas às aulas. Se sou professora, pesquiso para ampliar meu saber, sim, mas também para ampliar a qualidade da partilha que faço desse saber com os alunos. Mais ainda: para que nosso saber possa ser construtor de um mundo em que o direito a todos os saberes possa ser plenamente vivenciado. É isso que desejo quando vou fazendo as aulas, quando vou *aulando* – descobrindo, redescobrimo, errando e acertando, rindo e chorando, aprendendo, desaprendendo, reaprendendo, ensinando, “desensinando”, “reensinando”.

Dando continuidade à nossa análise, podemos dizer que a Professora 09 segue essa linha de compreensão, afirmando ser imensa a relação entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos. Vejamos como ela explica essa relação

É imensa! Imensa! É uma relação muito forte porque aquilo que você vai estudar, aquilo que você vai tentar elaborar, tanto se apropriar como elaborar vem a partir daquilo que você está vivenciando, que você está experienciando e essa experiência é a docência que traz. Então as angústias, as preocupações... [...] estar em sala de aula ajuda, contribui [...] você acaba estabelecendo essas relações porque elas estão no íntimo, elas estão na sua essência. Então pra mim existe sim uma relação muito estreita tanto essa produção vai interferir na docência quanto à docência estimula, interfere, inclusive pra você verificar que algumas coisas que você aprendeu não são tão corretas assim.

Em outro momento da entrevista, a Professora 09 volta a tratar desta relação, continuando a explicar como ela se estabelece. Destaca o seguinte

A cada disciplina mesmo que você use os mesmos textos, o conteúdo, a forma de apreensão é diferente, mesmo que você já tenha lido aquele texto dez vezes, usado em dez semestres consecutivos, às vezes vem uma resposta de um aluno, vem uma colocação que você não tinha percebido no texto. Levou a uma interpretação equivocada que você jamais imaginava que poderia ocorrer. Às vezes você tá trabalhando um conteúdo numa perspectiva, com um objetivo e o resultado disso é completamente diverso do que você pensava, diante da perplexidade você vai aprendendo e vai aprendendo como se apropriar desses conhecimentos. A sala de aula nos ajuda muito nesse processo, muito!

Com amparo na leitura destas narrativas, percebemos o quanto as experiências vivenciadas pelos professores, nas suas aulas, são importantes para a produção dos saberes pedagógicos. Estes saberes surgem, portanto, amalgamados às situações didáticas do dia a dia, permitindo que os educadores interpretem o ensino e possam intervir conscientemente nessa realidade. Sabe-se que o fato de ter que realizar um trabalho pedagógico que esteja direcionado às características dos alunos faz com que os professores mobilizem seus saberes,

que formulem práticas de ensino inovadoras, apropriando-se de diferentes linguagens educativas. Observamos ser esta compreensão o que caracteriza a fala da Professora 09, especialmente quando diz que a aula a ser ministrada pelo professor, desenvolve-se mediante as características de cada turma de estudantes. No âmbito dessa discussão, Franco (2018, p. 59) enfatiza

O professor em sua prática pedagogicamente estruturada deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporar na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se considera necessário para o momento pedagógico do aluno. Como fazer? Recorro aos saberes pedagógicos.

A Professora 09, diz ainda, que os saberes pedagógicos interferem no desenvolvimento da docência e, com base neles os educadores avaliam os saberes que, outrora, já se apropriaram. Esta fala nos possibilita elucidar que estes saberes, por estarem vinculados à ação didática, permitem o questionamento acerca dos aprendizados consolidados durante os anos de formação para o magistério. Assim, inferimos que a sala de aula fornece os subsídios teóricos e práticos necessários para os docentes poderem ampliar a compreensão acerca do próprio fazer e validar determinadas modalidades de intervenção pedagógica. Ao discorrer sobre isso, Franco (2018, p. 22), argumenta que “Os saberes pedagógicos ajudam os docentes a mobilizar os conhecimentos pedagógicos na transformação de suas práticas e dos próprios saberes que vão sendo percebidos como ultrapassados ou inadequados”. A esse respeito, consideramos também elucidativas as palavras de Brisolla (2018, p. 79), a autora diz

Os saberes pedagógicos são imbuídos de intencionalidades, conhecimentos e intervenções, por isso, carregam concepções sociais, ideológicas e culturais que não apenas modificam as ações, mas produzem uma resignificação na interpretação dos saberes e experiências vividas, sendo assim, capazes de gerar uma reorientação dos saberes da docência.

Desse modo, a sala de aula, como lugar de concretização do ensino e da aprendizagem, torna-se também espaço de produção dos saberes pedagógicos, isto é, aqueles que permitem ao professor ensinar, interagir com seus alunos e criar situações favoráveis ao desenvolvimento do aprendizado. Observa-se que a complexidade das experiências e das interações pedagógicas vivenciadas nesse espaço ultrapassa o que foi antecipadamente planejado pelo professor e, por isso, entendemos que ele é um lugar não somente de transmissão, mas também de produção de saberes, teorias e práticas educativas.

Na narrativa da Professora 09, identificamos claramente essa perspectiva de análise, quando ela diz que o resultado final do processo de ensino, é, muitas vezes, totalmente diverso daquilo que foi antecipadamente planejado pelo educador. Diz, ainda, que o aprendizado docente se realiza gradativamente, em cada disciplina ministrada, já que cada turma de alunos possui variadas maneiras de apreensão dos conteúdos, exigindo do educador o domínio de metodologias de ensino diversificadas. A esse respeito, Araujo (2008, p. 69-70) traz a seguinte contribuição

Por outro lado, trazer uma significação precisa não é possível. O que é cabível é apossar-se de uma compreensão, pois a aula se faz e se refaz, é construída e reconstruída ainda que o professor experiente possa aventar que tenha uma visão consolidada a respeito da aula. Porém, uma visão consolidada sobre o que é a aula pode ser inimiga da própria aula: esta é sempre planejada, objeto de adequações, proximamente preparada e vivenciada no interior da sala de aula, um lugar de situações pedagógicas em que se vive a aventura de vivenciar o ensino, a aprendizagem, a educação, a cultura, a civilização etc.

Continuando nossa análise, reproduzimos a narrativa do Professor 11. Ao ser indagado sobre a relação entre a produção dos saberes pedagógicos e a docência no Ensino Superior, ele afirma: “*Então é uma relação direta, é uma relação necessária, é uma relação indissociável*”. A fala desse professor confirma nosso entendimento de que esta é uma relação muito próxima e que ela é estabelecida no cotidiano da sala de aula. A indissociabilidade entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos, apontada por este professor, nos leva a compreender que esses dois campos nunca se apartam e estão interligados por meio de um movimento dialético de construção e reconstrução permanente.

Este fato nos indica que “Os saberes pedagógicos, numa dimensão ampla, são construídos de forma contínua, a partir dos saberes que se estabelecem na experiência cotidiana do processo de ensinar/aprender...” (BRISOLLA, p. 74). Assim, à medida que os professores vivenciam a sala de aula, vão produzindo esses saberes e à medida que produzem se tornam ainda mais capazes de realizar a mediação didática entre os conteúdos de ensino e os estudantes. Desse modo, compreende-se, ainda que

[...] mediar à relação dos alunos com o conhecimento, respondendo as necessidades específicas do variado perfil discente presente em todas as salas de aula, constitui o núcleo da ação pedagógica dos professores universitários. (ALMEIDA, 2012, p. 73).

Nessa mesma linha de compreensão, o Professor 14 argumenta

[...] cada turma é uma metodologia, é uma articulação diferente, é uma contextualização, que eu sempre coloco os saberes dentro de um processo de contextualização certo? Por exemplo, o que é que está acontecendo hoje no sistema educacional brasileiro? Então cada turma é uma perspectiva, cada turma é uma compreensão, cada turma é uma relação. Então esses saberes vão construindo, porque? Porque é cada dia eu tenho uma nova experiência né? [...] Então a cada dia que eu entro numa sala de aula eu entro diferente também. [...] Então esses saberes eles são construídos diariamente, então, cada dia é uma nova experiência, nós nos renovamos a cada dia, então é como diz aquele ditado: Ao entrar no rio pela segunda vez né? Você não é a mesma pessoa nem o rio é o mesmo rio né?

Tardif (2014) ajuda a elucidar a narrativa desse professor, quando diz que os saberes docentes são personalizados, isto é, eles se articulam para responder às necessidades impostas por cada situação. Assim, é interpretando os acontecimentos da sala de aula que os professores mobilizam seus saberes, razão pela qual não podemos concebê-los como um conjunto de regras sistemáticas ou uma listagem de saberes normativos que já estariam predefinidas na mente do educador. Segundo Tardif (2014, p. 106), devemos fugir desta concepção meramente técnica dos saberes docentes e compreender que, ao contrário disso, eles são

[...] abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho. (TARDIF, 2014, p. 106).

Portanto, esse saber-fazer remodelado, apontado pelo autor, só pode ser constituído no dia a dia, mediante o confronto entre a teoria e a prática, na relação pedagógica que os professores estabelecem com seus alunos, na atividade de planejar o ensino e de redimensionar as atividades; e também por via dos conflitos da sala de aula que exigem a busca imediata de soluções. Entendemos que esse contexto de trabalho, apesar de ser intenso e laborioso, abre espaço para a criação e ressignificação de saberes, instrumentalizando os professores para que desenvolvam a imaginação pedagógica que caracteriza a práxis criadora.

Compreendemos, então, que a racionalidade orientadora desse processo é igualmente criativa e tem como principal característica a intersubjetividade. Ela é também o lugar da ruptura, do questionamento e da criticidade, e, por isso, serve de fundamento para a

dinâmica de constituição dos saberes pedagógicos. Assim, enfatizamos que o movimento de constituição dos saberes, bem como dos sentidos e significados atribuídos pelos professores às experiências que vivenciam na sala de aula, só pode se realizar por intermédio de uma racionalidade pedagógica. O desenvolvimento desta permite ao docente elucidar o conteúdo dessas experiências, transformando-o em ações educativas. É sobre isso que Therrien (2010b, p. 09) nos fala ao argumentar que

A dinâmica de geração de saberes, de sentidos e de significados que propicia a racionalidade pedagógica em contextos de encontro de sujeitos constitui momentos e espaços de reflexividade crítica e transformadora, enfim, de formação contínua e de reconstituição dos saberes de experiência do mediador.

Assim, observa-se que a sala de aula é entendida como um espaço de desenvolvimento da racionalidade pedagógica e intersubjetiva, pois a ação do professor, que se caracteriza como mediação didática, está relacionada não somente ao diálogo que ele estabelece consigo mesmo, mas àquele que desenvolve com os estudantes. Portanto, o diálogo com os estudantes se impõe como condição necessária para que os professores possam constituir seus saberes e práticas, já que o principal objetivo do processo de ensino é viabilizar a aprendizagem dos alunos. A esse respeito, compreendemos que

[...] a competência comunicativa ou dialógica do profissional de ensino é constitutiva do “sujeito reflexivo crítico”, não monolinguista. Essa é uma competência que potencializa a criatividade e a inovação metodológica no trabalho docente, promovendo a qualidade dos processos ensino-aprendizagem e viabilizando a auto-determinação e a emancipação dos sujeitos aprendizes. A racionalidade dialógica do professor culmina na “aprendizagem entendida enquanto construção e reconstrução criativa de si e do mundo.” (CASAGRANDE, 2008, p.123 apud THERRIEN, 2001, p. 08).

É válido destacar o fato de que, o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula se relaciona tanto com a aquisição de conhecimentos científicos, por parte dos aprendizes, como expressa o que os professores são, o que fazem e o que pensam a respeito da atividade que desenvolvem. Traduz, portanto, uma dinâmica permanente de criação e recriação dos saberes sobre o ensino.

Na próxima categoria, veremos que, a pesquisa, como uma das características centrais do ensino na universidade, é também apontada pelos professores entrevistados como um caminho de produção de saberes pedagógicos. Nesse cenário, apropriar-se de estudos já desenvolvidos, ou realizar pesquisas com os estudantes que tratam do processo de ensino

aprendizagem, pode contribuir para a produção desse saberes no contexto do Ensino Superior. É, portanto, sobre essa temática, que iremos tratar logo em seguida.

4.4.2 A produção dos saberes pedagógicos no ensino superior a partir do estudo ou da realização de pesquisas que tenham como pano de fundo o processo de ensinar e aprender

“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-discência – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico”. (FREIRE, 1996, p. 28).

Esta categoria foi criada para demonstrar como os professores pesquisados estabelecem a relação entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos. Desse modo, a pesquisa, uma das principais características da docência na universidade, é apontada como uma das vias de produção desses saberes, especificamente aquela que tem o ensino e a aprendizagem como objeto de investigação. Assim, apropriar-se dos estudos já realizados por pesquisadores da área, bem como realizar pesquisas com os estudantes sobre a prática dos professores na sala de aula constitui, para os entrevistados, o eixo central para a produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior. Neste sentido, vamos iniciar a análise trazendo a fala da Professora 13. Selecionamos dois trechos da sua narrativa onde ela vai tratar deste tema. No primeiro trecho, diz o seguinte

Na minha opinião a pesquisa articulada ao ensino, quer dizer, eu acho que o ensino superior ele deve ter, ele deve ter a pesquisa como base do ensino. Eu acho que se o ensino superior é... Acertar esse impasse, essa sintonia entre pesquisa e ensino... Uma pesquisa não é... Burocrática, academicista, mas uma pesquisa que trate, que traga pra dentro da instituição a real, a realidade da escola suas problemáticas, no caso nosso da formação, que trabalhamos com formação de professores... [...] Associar a pesquisa ao ensino para que o aluno possa se graduando, se formando ele conhecer através dos estudos, dos diagnósticos a realidade que ele tem que apresentar encaminhamentos, que ele tem que apresentar soluções, que ele tem que apresentar caminhos para solução.

E logo adiante, no segundo trecho, a professora complementa seu entendimento sobre o que queremos destacar, acrescentando

Bem como eu falei antes a questão da pesquisa né? É a primeira coisa. O professor ele deve ser um professor que esteja aberto à pesquisa e a pesquisa para conhecer o objeto dele de atuação. Se eu defino que meu objeto de atuação é a escola, então eu vou pensar voltado pra isso, e essa construção do saber ensinar, dos saberes pedagógicos tem que envolver esse campo, esse objeto de estudo. Então, por exemplo, eu não tenho como pensar o ensino com os meus alunos na pedagogia sem pensar a vida do professor numa escola, sem pensar a rotina da escola, sem pensar a problemática da escola, sem pensar as demandas da escola. Eu não tenho mais como, então tudo que eu faço hoje em todas as minhas disciplinas é sempre pensando em como eles vão agir quando eles estiverem no mundo do trabalho.

Fica evidente na narrativa desta professora o fato de que a pesquisa sobre o ensino e a escola é uma via de produção dos saberes pedagógicos na universidade, principalmente nos cursos de formação de professores. Conforme ela mesma diz, seria uma pesquisa que mostrasse para formandos e formadores a realidade e as problemáticas da escola, para que estes possam, com suporte na análise sobre estas questões, produzir os saberes pedagógicos. No segundo trecho, a professora foi mais enfática, afirmando que a constituição do saber ensinar, não pode prescindir de uma investigação sistemática acerca da realidade escolar e do cotidiano dos professores.

No cerne dessa discussão, inferimos que o cotidiano do trabalho docente é, por excelência, um espaço de produção dos saberes pedagógicos, pois estes estão imbricados na interação que se estabelece de professores com alunos e nas soluções encontradas pelos docentes para o (re)direcionamento das situações de ensino e aprendizagem. Como afirmamos em outro momento desta dissertação, os saberes pedagógicos emergem do confronto entre as teorias pedagógicas e o cotidiano da sala de aula. É, pois, no cotidiano do ensino que podemos perceber como os educadores ressignificam os conhecimentos provenientes das teorias da educação, como eles transformam estes conhecimentos em práticas pedagógicas. Nesse contexto, entendemos que a pesquisa sobre o cotidiano docente é, sem dúvida, um dos núcleos centrais que deve orientar os cursos de formação para o magistério ou, como elucida Tardif (2014, p. 258), “É preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apóie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores”.

Assim, é analisando, investigando e problematizando a prática pedagógica daqueles que já exercem o magistério que os docentes compreendem o que é ensinar, que eles apreendem a complexidade desse processo e produzem conhecimentos mediante o confronto entre a teoria e a prática. Desse modo, a pesquisa mostra-se como uma ação contextualizada,

capaz de possibilitar o acesso aos saberes pedagógicos já disponíveis, elaborados pelos professores mais experientes e também à produção de outros saberes. Ela é, assim, um espaço de reflexão sistemática sobre o ensino, compartilhamento de experiências, inovação pedagógica e de socialização da cultura docente, contribuindo para a produção dos saberes pedagógicos tanto por parte daquele que está “formando”, quanto por parte daquele que está sendo “formado”. Conforme nos apontam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 86)

Para isso os processos de formação da docência no ensino superior poderão contribuir não apenas pondo à disposição dos educadores as pesquisas sobre a atividade docente na universidade (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas também procurando desenvolver com eles pesquisas na realidade institucional, com o objetivo de prepará-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência.

Entendemos, com base na ideia apresentada pelas autoras, que trabalhar a pesquisa como princípio cognitivo é contribuir para que os professores desenvolvam a atitude investigativa inerente a esta atividade, para que questionem a realidade do ensino buscando compreendê-la nas suas particularidades. É, finalmente, capacitar estes profissionais para que eles sejam também produtores de saberes. O princípio formativo, por sua vez, indica que a pesquisa deve envolver todo o processo de formação, provendo as bases para a apropriação do método científico e instrumentalizando os docentes para que estes possam ser pesquisadores da própria prática.

Nessa perspectiva, indicamos que, conforme nos apontam as autoras em destaque, “Pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário à toda profissão”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 196). Vimos essa mesma compreensão na narrativa do Professor 10 ora transcrita

Ser professor no ensino superior é... ter a oportunidade de contribuir com a construção do conhecimento, no caso da licenciatura para o futuro professor, fundamentado na pesquisa, que se traduz em investigação, na busca constante pela fundamentação do saber fazer e... uma... grande tarefa de trazer para um âmbito mais sistematizado as questões que se apresentam no dia a dia da realidade do ensino, problematizá-las, buscar pensar situações que contribuam para possíveis problemas e devolver isso em forma de prática, em forma de ação concreta e direta nas salas. É isso!

Consideramos ainda esclarecedoras as palavras deste mesmo professor, especialmente quando ele diz que a pesquisa no Ensino Superior “[...] se traduz em investigação, na busca constante pela fundamentação do saber fazer”... (Professor 10). Nessa perspectiva, entendemos que se a pesquisa fundamenta o saber-fazer docente, isto é, o saber pedagógico, ela contribui igualmente para que este possa também ser produzido ou reelaborado pelos professores, e ainda, para que novas teorias, provenientes do trabalho desses profissionais no espaço sala de aula, possam ser legitimadas cientificamente.

A esse respeito, Gauthier (1998) nos explica que o mérito alcançado pelas pesquisas sobre o repertório de conhecimentos próprios à atividade do ensino reside justamente no fato de que elas chamam a nossa atenção para um aspecto que foi durante muito tempo negligenciado pelas ciências da educação: o trabalho que é empreendido pelos docentes no interior da sala de aula. Percebemos também, ao analisar o que foi dito pelo Professor 14, essa mesma compreensão, pois, na sua narrativa, ele destaca que a produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior só se efetiva no momento em que a prática docente é tomada como objeto de investigação. Eis a transcrição da sua narrativa acerca desse assunto

[...] pra gente construir esses saberes teria que a gente ir lá em campo, conversar com aquelas pessoas que estão trabalhando diretamente com aquelas crianças, por exemplo, no caso da educação infantil, entrevistar professores né? Conversar, dialogar, conhecer os professores para saber realmente o que está acontecendo aí. Ai sim eu trazia a prática dos professores, voltaria para a universidade em forma de saber, porque? Porque era uma construção do cotidiano daqueles professores...

Desse modo, compreende-se que a pesquisa na universidade, como espaço de produção dos saberes pedagógicos, busca, sobretudo, revelar os significados que os professores atribuem às próprias ações, os saberes que são mobilizados por estes profissionais quando enfrentam situações adversas do ensino e as teorias que lhes servem de fundamentos. Tardif (2014, p. 230) teoriza sobre esse assunto e afirma que

[...] a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. [...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de sala, como transformam programas escolares para

torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc.

No cerne dessa discussão, inferimos a ideia de que pesquisar o processo de ensino, na perspectiva de produção dos saberes pedagógicos, no contexto do Ensino Superior, é muito mais do que observar como ele acontece e coletar dados que deverão ser elucidados pelas teorias. É, além disso, ser partícipe desse processo, compreender como os professores pensam, como justificam suas ações, como transformam suas concepções teóricas em práticas pedagógicas capazes de viabilizar a aprendizagem dos alunos e, em seguida, trazer tudo isso para a sala de aula, objetivando a reflexão, o confronto entre a teoria e prática, bem como a produção de conhecimentos. Como nos apontam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 86-87), a realização desse tipo de pesquisa inclui

[...] conhecer diretamente ou por meio de estudos as realidades do ensino, incluindo as próprias, na universidade; realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados, problematizar, propor e desenvolver projetos de ensino e de pesquisa do ensino; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre o ensino, sobre os alunos e professores; olhar, ver e analisar as ações existentes com olhos não mais de ex-alunos, mas de professores...

Analisaremos agora a fala da professora 12 quando ela expõe o seguinte argumento

[...] fica muito claro que o eixo das nossas características pro magistério é a gente ter o ensino focado, centrado na pesquisa sabe? O trabalho de pesquisa e de extensão que eu tive possibilidade de desenvolver na universidade foi o que me abriu os olhos, que me permitiu conhecer e despertar pra docência da educação superior e a minha experiência nesses mais de vinte cinco... [...] É impossível ser professor, você ler livros e fazer aulas com seus alunos, aulas expositivas somente com o livro. Eu acredito que uma das características é a gente tá sempre estudando, a qualificação necessária das titulações, estudar aquilo que esteja ligado, relacionado às disciplinas que você leciona, ao currículo do curso que você tá trabalhando, a realidade educacional e a realidade local onde a instituição tá inserida né? Trabalhar com foco na pesquisa, porque a pesquisa é que vai te permitir ler coisas novas, te exigir que você tenha... Fazer trabalhos novos, dar respostas a sociedade, ter uma aula mais dinâmica com os alunos pra que eles possam entender porque ler, porque o conhecimento, porque que é importante realizar seus saberes né? Então assim, a pesquisa pra mim ela sempre foi fundamental pra eu poder pensar minha prática diferenciada e ter todos os dias coisas novas e atualizadas pra trabalhar em sala de aula.

A importância que esta professora atribui à pesquisa nos mostra como esta atividade pode ser relevante no que concerne à produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior. Para nós, isso resta muito claro, especialmente quando ela diz que a pesquisa lhe possibilita o despertar para a docência neste nível de ensino, bem como, pensar sobre a própria prática, desenvolver aulas mais dinâmicas, além de lhe fornecer “[...] *coisa novas e atualizadas pra trabalhar em sala de aula*”.

Com efeito, dizemos que, conforme nos sugere a narração da professora, a pesquisa é um espaço de estudo e acesso ao saber pedagógico constituído pelos educadores no cotidiano da sala de aula, é, também, uma via de produção do mesmo. Assim, ela não deve ser entendida somente como um produto da ciência, mas também como um processo de investigação permanente, de questionamento, reflexão e feitura de novos saberes. Dessa maneira, compreendemos que a apropriação dos estudos já disponíveis sobre o ensino e a realização de pesquisas a serem empreendidas pelos próprios professores e alunos, são aspectos importantes no que se refere a produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior.

Acrescentamos, ainda, que a relevância desta atividade reside no fato de que ela impulsiona a autocrítica dos professores. Desse modo, é conhecendo os saberes pedagógicos desenvolvidos por outros sujeitos, em outros contextos de ensino, que o docente adquire a capacidade de olhar para si próprio, de refletir sobre sua prática, tornado-se capaz de redimensionar o processo de ensino aprendizagem e desconstruir as concepções pedagógicas cristalizadas no decorrer do tempo. Além disso, conforme salientam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 113), “Esse método de descrever as práticas cotidianas configura um processo essencialmente reflexivo. Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se”... Com isso, estamos salientando que, por intermédio da pesquisa, os docentes também aprendem a ensinar e constituem os saberes necessários a realização do seu trabalho. Esta ideia expressa à fala da Professora 12, quando ela se refere à pesquisa como atividade que lhe possibilita “[...] *despertar pra a docência da educação superior*”. Franco (2018, p. 63), também, nos auxilia na elucidação desta temática, argumentando que

Tenho compreendido ainda que os professores que se formam na pesquisa e se colocam como pesquisadores da prática conseguem construir novas relações com o saber pedagógico e assim, transformar suas práticas e ir ajustando-as às necessidades de cada momento pedagógico e que este processo de compreender e transformar as práticas é um processo formativo de relevância, pois permite a construção de novos saberes pedagógicos. O que as pesquisas têm reafirmado é que formação não se faz com discursos,

mas com processos formativos que invistam na dimensão investigativa e crítica, não mais separando teoria e prática, mas mergulhando desde o início, o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando a significação das teorias.

Nessa perspectiva, entende-se que a pesquisa amplia o universo restrito da sala de aula, e, como nos explica a autora, contribui para que os docentes estabeleçam novas relações com o saber pedagógico. Ela sinaliza, para estes profissionais, que eles também podem ser pesquisadores, produtores de um saber específico inerente ao seu campo de atuação, isto é, o ensino. Por isso, compreendemos que a pesquisa “Dá voz ao professor como autor e ator. Favorece a autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 199).

É válido ressaltar que o ato de pesquisar evidencia que o saber pedagógico, longe de ser um conjunto de regras prescritivas, possui um caráter histórico e social, ou seja, é contextualizado e é produzido no âmbito de cada experiência educativa, mediante as necessidades reveladas por professores e alunos em um dado momento histórico. Dando prosseguimento ao nosso estudo, trazemos agora para o centro da nossa análise a fala do Professor 11. Ao opinar sobre a relação entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos argumenta

[...] eu vejo que há uma correspondência, há uma relação direta que ela tem que continuar sendo estabelecida não podemos desligar o conhecimento do trabalho do conhecimento da pesquisa. Quer dizer da produção do conhecimento, da produção dos saberes pedagógicos né?

A fala deste professor traduz com objetividade a ideia de que a relação entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos pode ser expressa por meio da pesquisa, ou, como ele mesmo diz: “[...] *da produção do conhecimento*”. Compreendemos, assim, que a universidade, enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão, é também um lugar privilegiado de produção desses saberes. Como um espaço de formação de professores, ela deve viabilizar, por meio da atividade de pesquisa, o confronto entre a teoria e prática da educação, a coleta de dados provenientes das mais diversas realidades do ensino, a observação sistemática dessas realidades e as elucidações provenientes das teorias. Entendemos, portanto, que

A universidade, enquanto instituição educativa, configura-se como um serviço público de educação que se efetiva pela docência e investigação,

tendo por finalidades: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 102-103).

Acrescentamos, ainda, que a pesquisa, como espaço de produção de saberes pedagógicos, poderá ser vivenciada na universidade, se professores e alunos considerarem o processo de ensinar e aprender como atividade permanente de investigação. Como já foi explanado, os saberes docentes só se constituem na prática. Desse modo, a pesquisa poderá possibilitar o contato com a prática e esta, ao ser analisada e problematizada pelas teorias da educação, dará origem ao que chamamos de saberes pedagógicos.

Por último, apresentamos a narrativa da Professora 09, quando salienta que um dos saberes essenciais para o desenvolvimento da docência universitária é o da pesquisa. Vejamos como ela se expressa sobre esse assunto: *“Um outro saber importante é o que diz respeito a questão da pesquisa e da produção do conhecimento, porque não basta você se apropriar daquilo que já existe na sua área, é preciso buscar mais”*.

Nesse relato, é possível compreender que a pesquisa possibilita ao professor esse *“buscar mais”*. Entendemos que esse *“buscar mais”* não é somente se apropriar do conhecimento disponibilizado pelas teorias da educação, mas é também problematizá-lo por meio da pesquisa, percebendo como ele se apresenta no cotidiano da sala de aula, objetivando a produção dos saberes sobre o ensino. Assim, parafraseando Pimenta e Anastasiou (2014, p. 221), ao constituir-se como um intelectual, pesquisador da sua própria prática, o professor universitário, além de produzir os saberes pedagógicos necessários ao seu ofício, *“Vivencia o autoconhecimento, a necessidade de dialogar com seus pares, a necessidade de socializar os resultados obtidos e a busca de métodos de pesquisa”*... É, portanto, nessa perspectiva que se dá a autoconstrução do professor como pesquisador.

Ao finalizarmos o estudo desta categoria, analisando-o segundo o referencial da racionalidade pedagógica, é possível compreender que a docência no Ensino Superior, enquanto espaço de produção dos saberes pedagógicos dos professores, tem a epistemologia da prática docente como a sua principal fonte de investigação. Assim, a epistemologia da prática busca revelar os saberes produzidos pelos professores no cotidiano da sala de aula, compreendendo como eles são constituídos e quais as racionalidades que lhes são subjacentes. Como informa Therrien (2009a, p. 03)

[...] uma epistemologia da prática tem a finalidade profícua de revelar estes saberes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas atividades do trabalho, assim como o papel que desempenham no processo de trabalho e identidade profissional. Como campo de pesquisa, a epistemologia da prática pode evidenciar, por exemplo, o paradigma epistemológico no qual os professores fundam seu trabalho e, por extensão a racionalidade pedagógica de suas ações educativas.

Desse modo, assegura-se que o estudo sobre a epistemologia da prática, nos cursos de formação para o magistério, constitui-se como atividade importante no que concerne à produção dos saberes pedagógicos neste nível de ensino. Assim, entendemos que a produção desses saberes no contexto universitário não pode estar separada da pesquisa sobre o cotidiano do trabalho dos professores, bem como do estudo sobre a racionalidade pedagógica que serve de fundamento para o desenvolvimento das ações desses profissionais.

É, portanto, mediante a pesquisa sobre a epistemologia da prática docente, em confronto com a realidade do ensino, que os professores universitários, juntamente com seus alunos serão capazes de produzir saberes, elaborar novas concepções sobre o ensino, ressignificando as teorias e formulando práticas pedagógicas inovadoras. Nesse contexto, a pesquisa se impõe como “princípio científico e educativo” (THERRIEN, 2010b), capaz de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem significativa, tanto para o formando quanto para o formador.

Salientamos, ainda, que a dinâmica de produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior não poderá ser guiada por uma racionalidade cognitivo-instrumental e meramente técnica, mas sim por uma racionalidade igualmente pedagógica, crítica e dialógica, uma vez que esta “[...] evidencia a possibilidade de estudar o saber a partir da fala dos sujeitos, colocando os saberes profissionais como objeto epistêmico.” (THERRIEN, p. 06, 2008). Nessa perspectiva, a pesquisa assume destaque, configurando-se como principal método de aquisição e produção de conhecimentos.

Destarte, sob a óptica da racionalidade pedagógica, entendemos que a pesquisa deixa de ser um instrumento acrítico, ou ação restrita à atividade individual e sistemática de elaboração de projetos, cuja função é apenas produzir resultados descontextualizados e passa a ser entendida como um instrumento de compreensão do trabalho que é desenvolvido em sala de aula. Ela é, ao mesmo tempo, um método de ensino e uma via de produção dos saberes docentes. Como método, de ensino ela contribui para efetivação de uma aprendizagem ativa em oposição à aprendizagem passiva. Já como via de produção dos saberes docentes, capacita os educadores para que estes possam refletir sobre a própria prática. Vista por este prisma,

pode ser entendida como ação comunicativa que conduz professores e alunos no processo de geração de saberes e na construção de significados.

Ao final desta análise, concernente aos dados oriundos das entrevistas realizadas com os professores, apresentamos as considerações finais. Neste item, faremos um remate do que já foi explicitado nessa dissertação, revisitando o nosso referencial teórico, os instrumentos metodológicos e os nossos objetivos, de modo que estes últimos possam ser respondidos e confrontados com as categorias subjacentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Por isso, alheio, vou lendo como páginas, meu ser. O que segue não prevendo, o que passou a esquecer. Noto a margem do que li, o que julguei que senti. Releio e digo: “Fui eu?” Deus sabe, porque o escreveu”.
(FERNANDO PESSOA, 1993).

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar a constituição dos saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, segundo as narrativas docentes, tomando como base o referencial teórico da racionalidade pedagógica (THERRIEN, 2006; 2008; 2011; 2012). Após fazermos uso do levantamento bibliográfico para elaboração do arcabouço teórico, adentramos, posteriormente, o universo da pesquisa empírica, no intuito de coletar os dados. Assim, a entrevista narrativa, conforme nos orientaram Jovchelovitch e Bauer (2012), constituiu-se como um caminho metodológico importante para que pudéssemos compreender a constituição dos saberes pedagógicos dos professores. Outro percurso metodológico foi por nós trilhado no momento de interpretação e sistematização desses dados, os quais foram analisados segundo a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

No que diz respeito ao referencial teórico adotado por nós, isto é, a racionalidade pedagógica, salientamos que este se mostra como eixo norteador desta pesquisa, nos fornecendo os elementos conceituais necessários ao desenvolvimento desse estudo e a compreensão da racionalidade que fundamenta os saberes docentes. Ele estabelece, portanto, uma relação direta com as nossas categorias teóricas, ao mesmo tempo em que nos guia na análise dos dados provenientes das entrevistas.

Ainda discorrendo sobre a metodologia, indicamos que o levantamento bibliográfico nos possibilitou o estudo sistemático dos autores que pensam sobre a docência universitária e sobre a epistemologia da prática docente, fundamentando a elaboração das nossas categorias teóricas, a saber: 2.1) A racionalidade pedagógica, 2.2) Formação de professores: os saberes pedagógicos da formação inicial na docência universitária e 2.3) Os saberes pedagógicos dos professores: conceitos e tipologias.

A entrevista narrativa, por sua vez, nos permitiu adentrar o campo das subjetividades docentes, pois desvelaram os sentidos e significados que os professores pesquisados atribuem ao trabalho que desenvolvem, nos auxiliando no entendimento da constituição dos saberes pedagógicos dos mesmos. Por outro lado, as narrativas nos sinalizaram sobre a necessidade de se desenvolver, no âmbito da Pedagogia Universitária, isto

é, no interior da própria universidade, ações voltadas para valorização dos professores como profissionais que não apenas ministram aulas e currículos, mas que, acima de tudo, são produtores de saberes, capazes de participar da gestão e da elaboração das propostas pedagógicas das instituições de ensino onde trabalham.

Evidenciamos, então, o fato de que, em nenhuma das narrativas dos professores sobre a constituição dos seus saberes pedagógicos, foram mencionadas ações, atividades ou programas oferecidos pela universidade que fossem destinados à formação pedagógica deles, ou mesmo que fossem citados como um espaço de constituição e compartilhamento desses saberes. Este fato nos leva a constatar que o professor universitário, na maioria das vezes, aprende a sê-lo por um processo autodidático e intuitivo que ocorre no próprio exercício do trabalho.

Compreendemos que esta é a realidade de muitas universidades brasileiras e que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/1996) expressa uma visão reducionista, ao tratar da formação do professor universitário. Segundo esta Lei, a **preparação (e não formação!)**, deve realizar-se nos cursos de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Entretanto, como já destacamos no decorrer desta dissertação, os cursos de mestrado e doutorado preparam o pesquisador e não o professor. Além disso, preparar não é o mesmo que formar. Muitos autores como Pimenta e Anastasiou (2014), Veiga (2004; 2010; 2012; 2014) e Dias (2010) dedicam-se a discutir sobre essa temática, apontando a falta de uma formação específica para o professor do Ensino Superior.

Portanto, estudar os saberes pedagógicos dos professores enseja a compreensão de como se articular uma política de formação contínua nas universidades, entendendo que esta política deve partir da realidade vivenciada por cada instituição de ensino superior, uma vez que, “(...) a construção dos saberes pedagógicos passa, necessariamente, pelas condições institucionais onde o docente está inserido.” (FRANCO, 2009, p. 17).

Compreendemos que uma primeira condição institucional para valorização dos saberes pedagógicos dos professores seria a inclusão, nos projetos pedagógicos de cada curso, de uma política de formação contínua, como por exemplo, um **“Programa Permanente de Capacitação Pedagógica do Docente da Graduação”** ou de um **“Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação”** (VEIGA, 2010, p. 20-24), já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei número 9.394/96, no seu artigo 12º declara que cada instituição de ensino é responsável pela elaboração da sua proposta pedagógica.

Por tudo isso, compreendemos que a universidade deve também ser um espaço de formação pedagógica dos professores que nela trabalham e que esta formação não pode ser concebida como uma responsabilidade individual de cada docente. Assim, acrescentamos que a ausência de uma formação pedagógica, tantos nos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, como nas universidades, decorre, em partes, de uma concepção ainda muito arraigada no contexto da pedagogia universitária, a qual parte do pressuposto de que o domínio dos conteúdos das áreas específicas seria suficiente para o desenvolvimento da docência no Ensino Superior.

Salientamos que, embora esta pesquisa não trate diretamente, sobre a formação pedagógica dos professores universitários, nós entendemos que esta temática está intimamente relacionada à constituição dos saberes desses profissionais. Consideramos, portanto, que é também no contexto de uma formação como esta que estes saberes podem ser constituídos e problematizados mediante a reflexão que os professores realizam sobre as experiências que vivenciam no cotidiano da sala de aula. Além disso, como sintetiza Gauthier (1998), o estudo sobre esses saberes é expresso como um instrumento necessário ao desenvolvimento e consolidação da profissionalização docente.

No cerne dessa discussão, o saber pedagógico adquire importância singular, pois ele surge como o princípio fundante do trabalho docente. O não reconhecimento sobre a sua importância perpetua o mito de que os conteúdos curriculares são suficientes para o ensino na universidade. Desse modo, o principal objetivo de pesquisas como esta é contribuir para a valorização da profissão docente e para o desvelamento da sua especificidade. No caso do Ensino Superior, é colaborar para que os saberes sobre o ensino ganhem espaço na academia, bem como nos cursos que, em tese, formariam o professor para atuar neste nível de ensino, ou seja, os cursos de mestrado e doutorado.

Pensamos também ser importante, neste momento, retornar aos nossos objetivos, demonstrando como eles nortearam o desenvolvimento desta pesquisa e como articulam-se com os dados empíricos provenientes das entrevistas. Com base no nosso objetivo geral, que foi: **analisar a constituição dos saberes pedagógicos de professores do curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, segundo as narrativas docentes**, foi possível constatar a existência de duas categorias de análise:

- *A experiência como um instrumento de constituição dos saberes pedagógicos* – nesta, os nossos achados apontaram que as experiências vivenciadas pelos professores apresentam-se como fonte de constituição dos saberes pedagógicos. Estas experiências

incluem tanto aquelas vivenciadas na sala de aula, no decurso do magistério, como aquelas vivenciadas na época de aluno, e também, na convivência com professores mais experientes.

- ***Pedagogia: a ciência da e para a educação, a origem e constituição dos saberes pedagógicos*** – nesta, os dados nos indicaram que o estudo sobre a teoria pedagógica em confronto com a prática docente é também uma fonte de constituição dos saberes pedagógicos dos professores entrevistados. Sendo assim, é com base no processo de ressignificação da teoria, realizada no cotidiano dos professores, que estes saberes se originam.

Considerando o nosso primeiro objetivo específico que foi: **investigar qual a concepção de saber pedagógico expressa nas narrativas de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA**, foi possível identificar duas categorias de análise:

- ***O saber pedagógico e a construção do saber ensinar*** – nesta, a concepção de saber pedagógico, expressa na fala dos professores entrevistados, está associada às questões relativas ao processo de ensino e a aprendizagem, isto é, ao saber ensinar.
- ***O saber pedagógico é o saber que demarca a profissão docente, que define a docência como um campo profissional específico*** – nesta, a concepção de saber pedagógico expressa na fala dos professores entrevistados está associada ao reconhecimento da docência como um campo profissional específico, que se diferencia dos outros tipos de trabalho na sociedade, pela complexidade dos saberes exigidos para sua realização.

Considerando o nosso segundo objetivo específico que foi: **descrever como a formação inicial pode contribuir para a produção dos saberes pedagógicos que subsidiam o exercício do magistério no Ensino Superior, ainda que esta tenha como finalidade habilitar o professor para exercício do magistério na Educação Básica**, foi possível identificar uma categoria de análise:

- *A formação inicial na licenciatura como base para se compreender o processo de ensino* – nesta, os nossos achados apontaram que a formação inicial, por ser a primeira etapa formativa, configura-se como um espaço privilegiado de compreensão dos elementos que estruturam o processo de ensino aprendizagem e, portanto, de constituição dos saberes pedagógicos dos professores entrevistados.

Considerando o nosso terceiro e último objetivo específico que foi: **caracterizar a relação entre a docência no ensino superior e a produção dos saberes pedagógicos**, foi possível identificar duas categorias de análise:

- *A sala de aula do Ensino Superior: espaço de produção dos saberes pedagógicos* – nesta, os dados revelaram que, para os professores, a sala de aula da universidade é, por excelência, um espaço de produção dos saberes pedagógicos. Assim, é neste espaço, onde os docentes articulam distintas maneiras de ensinar, de modo que possam atender as necessidades de cada turma de alunos. Esta complexidade de interações pedagógicas apresenta-se, portanto, como uma força impulsionadora no que é concerne ao desenvolvimento e à produção desses saberes.
- *A produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior a partir do estudo ou da realização de pesquisas que tenham como pano de fundo o processo de ensinar e aprender* – nesta, os nossos achados indicaram que a pesquisa sobre o processo de ensino aprendizagem é um dos eixos centrais pelo qual se dá a produção de saberes pedagógicos no Ensino Superior. Este processo envolve tanto a apropriação dos estudos já existentes, como a realização de pesquisas que tenham o ensino como principal objeto de investigação.

Finalizamos esta dissertação destacando o fato de que a realização desta pesquisa representou para nós um momento de grande aprendizado. Assim, além, de uma atividade que deve ser apresentada na conclusão de um curso, este estudo nos possibilitou um crescimento pessoal e profissional e nos fez desbravar um longo caminho de construção da nossa identidade docente. Nesse contexto, pesquisar sobre os saberes pedagógicos representa para nós uma ação por demais relevante, um compromisso político e social. Ademais, entendemos que uma educação de qualidade não pode ser estabelecida sem a participação dos professores,

sem o reconhecimento da importância que estes profissionais assumem para consolidação de uma sociedade democrática e igualitária.

Por outro lado, reconhecer a importância do trabalho desenvolvido pelos professores, é concebê-los como intelectuais críticos, cuja função extrapola os limites da sala de aula. Para além do imaginário social recorrente, o papel do professor não é o de apenas ministrar aulas, mas é, antes de tudo, o de propagar o conhecimento, auxiliando também na dinâmica de sua produção. Nessa perspectiva, compreendemos que a contribuição desta pesquisa reside no fato de que ela instiga um repensar sobre o papel do professor. Repensar sobre esse papel é fazer o movimento contrário ao da ordem vigente; é uma das ações mais importantes a ser empreendida numa sociedade em que este profissional é imensamente desvalorizado e cotidianamente massacrado. Esperamos que pesquisas como estas possam contribuir para construção de um entendimento crítico e intersubjetivo acerca da docência e, além disso, possam servir de orientação no que concerne a consolidação de um Ensino Superior de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1 ed. São Paulo, Cortez: 2012.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri e BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Saberes pedagógicos e saberes científicos na formação inicial do licenciado e do bacharel. Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 7-27, Jul./Dez. 2007.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAUJO, José Carlos Souza. **Disposições da Aula: os sujeitos entre a técnica e a polis**. In: VEIGA, Ilma Passos. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZZI, Sandra. **Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do Artista Quando Coisa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As Fronteiras da Epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- BOLZAN, Doris Pirez Vargas e ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Aprendizagem Docente na Educação Superior: construções e tessituras da profissionalidade. Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. CNE. Brasília. 13/12/05. Resolução CNE/CP nº 01, de 15/05/06.
- BRISOLLA, Lúvia. **Saberes Pedagógicos: o que se espera do professor?** In: NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan. (Org.). **Saberes Pedagógicos: perspectivas & tendências**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

BROILO, Cecília Luíza. (CON) **Formando o Trabalho Docente: a ação pedagógica na Universidade. Trabalho apresentado no GT de Didática**, nº 04. Anais da 29ª Reunião Científica da ANPEd. Caxambu - MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/710/383>. Acesso em: 05/10/2016.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática e a Formação de Educadores – Da Exaltação à Negação: a busca da relevância**. In: CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão** (Org.) 31 ed. - Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. **Trabalho Docente e Saberes Experienciais**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Orgs.) **Docentes para a Educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

CARVALHO, Antonia Dalva França; THERRIEN, Jacques. **O Professor no Trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para análise da práxis pedagógica**. Publicado in: **Revista brasileira de formação de professores**. Vol. 1, n. 1, 2009a. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>. Acesso em: 29/04/18.

CASTANHO, Maria Eugênia. **Pesquisa em Pedagogia Universitária**. In: CUNHA, Maria Isabel. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **A Interação professor-aluno e os saberes da experiência: implicações e perspectivas para a formação contínua docente**. Fortaleza: UFC, 2013. 304p. Dissertação de (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Identidade profissional do pedagogo: o habitus escolar como espaço de (re)construção**. Fortaleza: UFC, 2005. 284p. Tese de (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **Aproximações para uma pedagogia universitária na voz de professores da educação básica**. Campo Grande, MS, n. 34, p. 189-203, jul./dez. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Lourdes/Downloads/82-618-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Lourdes/Downloads/82-618-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 04/05/18.

CUNHA, Maria Isabel da. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação**. **Educação**, Porto Alegre, v. XXVII, n. 54, p. 525-536, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2 ed. Campinas - SP: Papyrus, 1992. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajatórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília – DF, CAPES. CNPq. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **CONTA-ME AGORA!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional:** saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00211.pdf>. Acesso em: 10/11/2016.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED; Autores Associados, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02>. Acesso em: 03/05/2018.

DAMIS, Olga Teixeira. **Didática e Sociedade:** o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática:** o ensino e suas relações (Org.). Campinas: Papirus, 2000.

DAMIS, Olga Teixeira. **Planejamento Escolar:** expressão técnico-política da sociedade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Didática:** o ensino e suas relações. 18 ed. Campinas: Papirus, 2012. - (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

DAMIS, Olga Teixeira. **Didática e Ensino:** relações e pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos. (coord.). **Repensando a Didática.** 21 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

D'ÁVILA. Cristina Maria. **Docência na educação superior:** labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'ÁVILA. Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Organizadoras). **Profissão Docentes na Educação Superior.** 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

D'ÁVILA. Cristina Maria. **Didática:** a arte de formar professores no contexto universitário. In: 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. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DIAS, Ana Maria. **Leitura e (auto) Formação:** caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Orgs.) **Docentes para a Educação superior:** processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ESTEVES, Manuela. **Para a excelência pedagógica do ensino superior. Sísifo / revista de ciências da educação** · n.º 7 · set/dez 2008.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Docência no Ensino Superior:** questões e alternativas. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311-315, set./dez. 2009.

FIORENTINI, Dário; SOUZA JR., Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. **Saberes Docentes:** um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.).

Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercados de Letras, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação.** 2 ed. São Paulo, Cortez: 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos:** possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária.** Volume 10. Universidade de São Paulo, USP: Pró-reitoria de Graduação, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Saber Pedagógico ou Relação com o Saber Pedagógico:** reflexões conceituais. In: NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan. (Org.). **Saberes Pedagógicos:** perspectivas & tendências. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas:** a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00211.pdf>. Acesso em: 10/11/2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores - Para uma mudança Educativa.** Portugal: Porto Editora, 1995.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. **A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil.** In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Organizadoras). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação:** teoria e prática. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998.

GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo:** da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARNIERI, Maria Regina. **O Início da Carreira Docente:** pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Organizadora). **Aprendendo a Ensinar:** o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de Didática Geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 10 ed. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JUNGES, Kele dos Santos; BEHRENS, Maria Aparecida. **Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 211-229, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00211.pdf>. Acesso em: 10/11/2016.

KRÜGER, Heinz-Hermann. **A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação na Alemanha**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Organizadoras). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Educação, educação permanente; Formação, formação contínua**. In: LIMA, Maria Socorro Lucena, ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de e SILVA, Silvinha Pimentel. (Orgs.). **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e da ação docente nos cursos de formação de professores**. 2 ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

LIMA; Maria Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. **Redimensionando o Papel dos Profissionais da Educação: algumas considerações**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Envandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITINHO, Meirecele Calíope. **A Construção do Processo de Formação Pedagógica do Professor Universitário**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Orgs.) **Docentes para a Educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LELIS, Isabel Alice. **Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: mudança de idioma pedagógico? Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n74/a04v2274.pdf>. Acesso em: 10/11/2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério).

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 26 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educação & Sociedade**.

Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13/10/2016.

LIMA, Luciana de. **Integração das Tecnologias e Currículo: a aprendizagem significativa de licenciandos de ciências na apropriação e articulação entre saberes científicos, pedagógicos e das TDIC.** Fortaleza: UFC, 2014. 366p. Tese de (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O Papel da Didática na Formação do Educador.** In: CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão** (Org.) 31 ed. - Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia.** Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (Coleção fronteiras da educação).

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Saberes Pedagógicos e o Desenvolvimento de Metodologias de Ensino de Biologia: o PIBID como elemento de construção.** Fortaleza: UFC, 2013. 231p. Dissertação de (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior.** **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** – ISSN 1984-5294 – Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENDES, Maria Celeste de Jesus. **Professoras bem-sucedidas: saberes e práticas. Trabalho apresentado no GT de Didática, nº 04.** Anais da 31ª Reunião Científica da ANPEd. Caxambu - MG, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/710/383>. Acesso em: 05/10/2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 31 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 2013.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues. **Docência Universitária: os saberes docentes na trajetória profissional do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri.** Fortaleza: UFC, 2015. 196p. Dissertação de (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PESSOA, Fernando. **Novas Poesias Inéditas**. 4ª ed. Lisboa: Ática, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor**: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Envandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Para uma Ressignificação da Didática** – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012a. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

PINTO, Maria das graças C. da S. M. Gonçalves. **Docência na Educação Superior**: saberes e identidades. **Trabalho apresentado no GT de Didática**, nº 04. Anais da 28ª Reunião Científica da ANPEd. Caxambu - MG, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/710/383>. Acesso em: 05/10/2016.

PORTO, Bernadete de Souza. **Bola de meia, bola de gude**: a criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor-alfabetizador. Fortaleza: UFC, 2001. 249p. Tese de (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

PORTO, Bernadete; DIAS, Ana Maria Iorio. **Desenvolvimento da Docência em Nível Superior**: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Organizadoras). **Profissão Docente na Educação Superior**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes. **Em Cada Sala um Altar, em cada Quintal uma Oficina**: o tradicional e o novo na História da educação tecnológica no Cariri cearense. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2011.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Metodologia do Ensino**: cultura do caminho contextualizado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. 21 ed. Campinas, São Paulo: Parirus, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ofício de Professor: títulos e rótulos ou a desafiadora construção da identidade.** In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel (Organizadoras). **Dialogando com a Escola: reflexões do estágio nos cursos de formação de professores.** 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **A Dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles.** In: VEIGA, Ilma Passos. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** **Revista Brasileira de Educação.** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROSSLER, João Henrique. **A Educação como Aliada da Luta Revolucionária pela Superação da Sociedade Alienada.** In: DUARTE, Newton. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Identidade e fazer docente: dois movimentos que se cruzam.** In: LIMA, Maria Socorro Lucena e SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Aprendiz da Prática Docente: a didática no exercício do magistério.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. (Coleção Magister).

SANTOS, Francisco Kennedy Silva. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior.** Fortaleza: UFC, 2011. 289p. Tese de (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. – (coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador.** In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos.** Educação. Santa Maria, vol 30 – n. 02, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 16/10/2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade.** In: DUARTE, Newton. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

SILVA, Carmem Silva Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto**. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. (Org.) 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Rita de Cássia. **O Professor, seus saberes e suas crenças**. In: GUARNIERI, Maria Regina. (Org.). **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação** (Volume I). Tradução de Maria Carlota Melo. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. 2 ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Brasiliense.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRIEN, Jacques. **Os Saberes da Racionalidade Pedagógica na Sociedade Contemporânea**. Publicado em **Revista Educativa**. V.9. no.1, 2006. Goiânia: UCG. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>. Acesso em: 20/10/17.

TERRIEN, Jacques. **Autonomia, saber da experiência e competência no contexto da ética do trabalho docente**. In: CARVALHO, Antônia D.F. (Org.) **Conversas pedagógicas: reflexões sobre o cotidiano da docência**. Teresina: EDUFPI, 2010a. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>. Acesso em: 28/10/17.

TERRIEN, Jacques. **Da epistemologia da Prática à Gestão dos Saberes no Trabalho Docente: convergências e tensões nas pesquisas**. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>. Acesso em: 15/10/17.

TERRIEN, Jacques. **Intersubjetividade e Aprendizagem: a apreensão de saberes, sentidos e significados subjacentes à racionalidade pedagógica. Estudo parcialmente apresentado no painel: Labirintos da mediação didática: saberes e profissionalidade docente**. XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010c. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>. Acesso em: 15/10/17.

TERRIEN, Jacques. **Docência Profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos**. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. 1 ed. Campinas: Papirus, 2012.

TERRIEN, Jaques; DIAS, Ana Maria Iorio, LEITINHO, Meirecele Calíope. **Docência Universitária**. Publicado em **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, set./dez. 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2952>. Acesso em: 01/11/17.

TERRIEN, Jaques; TERRIEN, Silvia Maria Nóbrega. **Docência universitária: a racionalidade intersubjetiva de uma prática de formação profissional e cidadã**. In: DIAS, Ana

Maria Iorio; BITTENCOURT, Eugênio Pacelli Leal; SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues; FERNADES, ZenildaBotti. (Orgs.). **Docência universitária: saberes e práticas em construção**. 1 ed. Belém: IFPA/Unama, 2011. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>. Acesso em: 15/10/17.

THERRIEN, Jacques. **A Natureza Reflexiva da Prática Docente: elementos da identidade profissional e do saber docente**. Publicado em **Revista Educação em Debate**, Ed. UFC, nº 33, 1997. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>. Acesso em: 15/10/17.

THERRIEN, Jacques; CARVALHO, Antonia Dalva França. **Etnometodologia: uma opção teórico-metodológica para o estudo da epistemologia da prática docente**. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - 14º ENDIPE**, 2008, Porto Alegre. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>. Acesso em: 08/04/18.

THERRIEN, Jacques. **Pedagogia: a definição de um campo profissional de conhecimento**. In: ALBUQUERQUE, L. BOTELHO (Org). **Currículos Contemporâneos**. Fortaleza: Editora UFC. 2005. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>. Acesso em: 08/04/18.

THERRIEN, Jacques; THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega. **Formação para além do Ensino na Docência Universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã**. In: SALES, José Albio M.; BARRETO, Marcília C.; FARIAS, Isabel M. Sabino. (Orgs). **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2009. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>. Acesso em: 16/04/18.

URCA, Universidade Regional do Cariri. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Crato, CE: URCA: 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Alternativas Pedagógicas para a Formação do Professor da Educação Superior**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Orgs.) **Docentes para a Educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: uma retrospectiva histórica**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (coord.). **Repensando a Didática**. 21. ed. Campinas, São Paulo: Parirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores para a Educação Superior e a Diversidade da Docência**. **Revista Diálogos em Educação**. Curitiba, v. 14. p. 327-342, Maio/ago. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza e KAPUZINIAC, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica**: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a05v33n2.pdf>. Acesso em: 10/11/2016.

APÊNDICE 1 – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Universidade Federal do Ceará – UFC
Faculdade de Educação – FACED
Programa de Pós-Graduação – Mestrado
Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino
Eixo: Formação de Professores
Orientadora: Professora Doutora Bernadete de Souza Porto
Aluno: Maria de Lourdes Tavares Magalhães

Eu, Maria de Lourdes Tavares Magalhães, estudante do curso de mestrado em educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, portadora do CPF nº xxx.xxx.xx-xx e RG nº xxxxxxxxxxxxxx, venho por meio deste documento solicitar autorização do chefe de departamento do curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA para dar início a pesquisa de mestrado cujo título é: **“Os saberes pedagógicos de professores do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri/ URCA - um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes”**.

Atenciosamente,

Maria de Lourdes Tavares Magalhães.

Assinatura do chefe de departamento do curso de Pedagogia da Universidade Regional do
Cariri - URCA

Crato – CE

Data:

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Universidade Federal do Ceará – UFC
Faculdade de Educação – FACED
Programa de Pós-Graduação – Mestrado
Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino
Eixo: Formação de Professores
Orientadora: Professora Doutora Bernadete de Souza Porto
Aluno: Maria de Lourdes Tavares Magalhães

Caro (a) professor (a),

Este questionário tem como principal finalidade caracterizar o perfil dos sujeitos entrevistados na pesquisa de mestrado que tem como título **“Os saberes pedagógicos de professores do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri/ URCA - um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes”**, desenvolvida por Maria de Lourdes Tavares Magalhães, estudante do mestrado em educação da Universidade Federal do Ceará – UFC sob a orientação da professora Doutora Bernadete de Souza Porto. Gostaríamos de salientar que os professores entrevistados não serão identificados. Agradecemos pela atenção e disponibilidade para participar desta pesquisa.

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nome? _____

Data de Nascimento? _____ Estado civil: _____

Email? _____

Número de telefones? _____

- 1) Sua formação inicial foi no bacharelado ou na licenciatura? Em que curso? Onde e em que ano concluiu?

- 2) Possui cursos de especialização, mestrado ou doutorado? Em que área e instituição foram realizados? Em que ano concluiu?

- 3) Em algum desses cursos, cursou a disciplina Docência no Ensino Superior ou equivalente? Em qual deles?

- 4) É professor efetivo lotado no Departamento de Educação – Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA? Há quanto tempo leciona na URCA?

- 5) Quanto tempo de experiência docente tem no Ensino Superior? (Incluído todas as instituições de Ensino Superior onde lecionou).

Obrigada!

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal do Ceará – UFC
Faculdade de Educação – FAGED
Programa de Pós-Graduação – Mestrado
Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino
Eixo: Formação de Professores
Orientadora: Professora Doutora Bernadete de Souza Porto
Aluno: Maria de Lourdes Tavares Magalhães

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro professor (a), com este termo estamos lhe convidando para participar da pesquisa de mestrado desenvolvida por Maria de Lourdes Tavares Magalhães, estudante do mestrado em educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, orientanda da professora Doutora Bernadete de Souza Porto.

A pesquisa cujo título é **“Os Saberes Pedagógicos de Professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri/URCA - um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes”** tem como objetivo geral: analisar a constituição dos saberes pedagógicos de professores do curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, segundo as narrativas docentes e como objetivos específicos: investigar qual a concepção de saber pedagógico expressa nas narrativas de professores do curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA; descrever como a formação inicial pode contribuir para a produção dos saberes pedagógicos que subsidiam o exercício do magistério no ensino superior, ainda que esta tenha como finalidade habilitar o professor para exercício do magistério na educação básica e caracterizar a relação entre a docência no ensino superior e a produção dos saberes pedagógicos.

Nosso método de coleta de dados é a entrevista narrativa. Esta seguirá o roteiro elaborado por nós e será realizada individualmente com cada sujeito participante. Faremos uso do gravador como instrumento de registro da entrevista. Asseguramos a preservação da identidade dos participantes e esclarecemos que as gravações em áudio serão utilizadas pelo pesquisador exclusivamente para organização, tratamento e análise dos dados e que estes dados não serão anexados a outras pesquisas.

Devemos salientar que nós estaremos à inteira disposição dos sujeitos participantes para eventuais esclarecimentos, que sua participação nesta pesquisa é voluntária e não acarretará nenhum tipo de gasto financeiro. Caso você aceite participar como sujeito desta pesquisa, pedimos, por gentileza, que você assine no final deste documento, informamos ainda que uma via deste documento ficará em seu poder. A seguir disponibilizaremos o telefone e o endereço institucional da pesquisadora responsável pelo estudo em questão para que você possa tirar dúvidas sobre sua participação em qualquer momento que desejar.

Contatos da pesquisadora responsável: Maria de Lourdes Tavares Magalhães, mestranda do PPGE/UFC. E-mail: lourdesmari05@yahoo.com.br. Telefone: (xx)xxxxxxxxx. Endereço institucional: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFC – Universidade Federal do Ceará, Avenida da Universidade, nº 2853 – Benfica, Fortaleza – CE, CEP: 60020-181. Telefones da pós-graduação: (85) 33667679/ 33667680.

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, tendo clareza de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento.

Assinatura do pesquisado

Assinatura do pesquisador

_____, ____ de _____ de _____

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Universidade Federal do Ceará – UFC
Faculdade de Educação – FAGED
Programa de Pós-Graduação – Mestrado
Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino
Eixo: Formação de Professores
Orientadora: Professora Doutora Bernadete de Souza Porto
Aluno: Maria de Lourdes Tavares Magalhães

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

- 1) Por que escolheu a docência universitária?
- 2) Na sua opinião, que características assume o magistério no Ensino Superior?
- 3) Há saberes específicos necessários a docência universitária? Quais?
- 4) Onde se forma um professor universitário?
- 5) Analise essa formação.
- 6) Conceitue Pedagogia.
- 7) Conceitue saberes pedagógicos.
- 8) Onde e como um professor pode constituir saberes pedagógicos?
- 9) Como a formação inicial ajuda(ria) o docente na produção de saberes para a docência universitária? E no tocante aos saberes pedagógicos?
- 10) Qual relação você estabelece entre a docência na Educação Superior e a produção dos saberes pedagógicos?

Obrigada!!!